

# **esec**

## **ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

### **“Literatura-te” – Contributos para a Educação Literária no 2.º CEB**

Susana Cristina Alves Dias

Coimbra, 2020

Susana Cristina Alves Dias

**“Literatura-te” – Contributos para a Educação Literária no 2.º  
CEB**

Relatório de Estágio em Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de  
Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico,  
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Natália de Jesus Albino Pires

Arguente: Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Orientador: Professor Doutor Pedro Balaus Custódio



Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas  
Usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer  
os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos  
lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la,  
teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)



## **“Literatura-te” – Contributos para a Educação Literária no 2.º CEB**

**Resumo:** O presente relatório de intervenção foi concebido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Decorreu num único contexto educativo, na cidade de Coimbra, numa turma do sexto ano de escolaridade.

Este trabalho foi elaborado em função do percurso realizado no ano letivo 2019/2020, tendo por objetivo a promoção da educação literária no segundo ciclo do ensino básico. Apresenta-se de uma forma reflexiva, contemplando os aspetos mais relevantes do processo interventivo.

A presente reflexão compreende uma contextualização teórica onde se faz referência sobretudo à literatura infantojuvenil no contexto da educação literária. Evidencia, igualmente, as etapas contempladas no projeto tendo em vista a promoção da literatura em contexto escolar. Com o tipo de intervenção sugerida espera-se que o aluno desenvolva maior gosto pela leitura de textos literários, conduzindo-o assim a um incremento da cultura literária.

As intervenções incluem a utilização das tecnologias de comunicação e informação, propondo maior envolvimento dos alunos e, perspetivando o desenvolvimento de competências comunicativas, bem como da capacidade de análise crítica e analítica.

**Palavras-chave:** Educação literária, Ensino da Educação Literária, blogue, comunidade de leitores.

## **“Literatura-te” – Contributos para a Educação Literária no 2.º CEB**

**Abstract:** This intervention report was designed within the scope of the Supervised Teaching Practice Course of the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. It took place in a single educational context, in the city of Coimbra, in a class from the sixth year of schooling.

This work was elaborated according to the route taken in the academic year 2019/2020, with the objective of promoting literary education in the second cycle of basic education. It is presented in a reflective way, contemplating the most relevant aspects of the intervention process.

The present reflection comprises a theoretical context where reference is made mainly to children's literature in the context of literary education. It also presents the stages contemplated in the project with a view to promoting literature in the school context. With the type of intervention suggested, the student is expected to develop a greater taste for reading literary texts, thus leading him to an increase in literary culture.

Interventions include the use of communication and information technologies, proposing greater student involvement and, with a view to the development of communicative skills, as well as the capacity for critical and analytical analysis.

**Keywords:** Literary Education, Teaching Literary Education, blog, reader community.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. O Programa e Metas Curriculares de Português no 2.º CEB .....	7
1.1 Limitações do Programa e Metas Curriculares de Português .....	8
2. Perspetivas sobre a leitura literária .....	11
2.1. O domínio da Educação Literária .....	11
2.2. A seleção de textos no 2.º ciclo: realidades e constrangimentos.....	13
2.3. Gosto e motivação pela leitura de literatura .....	16
2.4. Hábitos de leitura na formação dos jovens leitores .....	18
3. A biblioteca escolar e os seus contributos.....	23
3.1. Dinamização da biblioteca escolar .....	27
PARTE II – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	29
1. Contexto do estudo empírico .....	31
1.1. Caracterização do Agrupamento.....	31
1.2. Caracterização da escola .....	32
1.3. Caracterização da turma .....	33
2. Aspetos metodológicos.....	33
2.1. Definição do problema de investigação .....	34
2.2. Recolha de dados .....	35
2.3 “Literatura-te”: o projeto de intervenção.....	36
3. Apresentação e análise de dados .....	40
4. Apresentação de resultados .....	48
CONCLUSÃO .....	53
BIBLIOGRAFIA .....	59
ANEXOS .....	66
Anexo I – Questionário Diagnóstico.....	68
Anexo II – Planificação do projeto “Literatura-te” .....	76



## **ABREVIATURAS**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APP – Associação de Professores de Português

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Educação Básica

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MCP – Metas Curriculares de Português

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEI – Programa Educativo Individual

PISA – Programme for International Student Assessment

PMCP – Programa e Metas Curriculares de Português

PNL – Plano Nacional de Leitura

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Hábito de leitura nos tempos livres.

Quadro 2 – Incentivo à leitura.

Quadro 3 – Pessoa ou grupo de pessoas que incentiva a leitura.

Quadro 4 – Número de livros lidos no mês anterior.

Quadro 5 – Tempo dedicado à leitura semanalmente.

Quadro 6 – Razões para não ler.

Quadro 7 – Conceções sobre a leitura.

Quadro 8 – Utilização da biblioteca escolar.

Quadro 9 – Requisição de livros na biblioteca escolar.

Quadro 10 – Razões para a não ida à biblioteca escolar.



## **INTRODUÇÃO**



“A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de  
estar em algum lugar.”

José Saramago

O presente relatório foi concretizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa II, para a obtenção do grau de Mestre. Esta unidade curricular enquadra-se no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Este documento foi elaborado com base no trabalho realizado em contexto de estágio curricular integrado e apresenta uma perspetiva reflexiva dos aspetos mais pertinentes da intervenção pedagógica, com especial enfoque nas estratégias de promoção da leitura em contexto escolar.

A leitura é uma prática fundamental para o sucesso da educação com inúmeros contributos na formação dos indivíduos, sendo por isso objeto de variados estudos e pesquisas. Uma vez apropriada esta competência, é possível aprender e comunicar com maior eficiência no mundo no qual nos inserimos.

Por seu turno, a Literatura apresenta a peculiar mestria de questionar o mundo possibilitando outras formas de pensar. Por esta razão, Gordon (2012, p.12) atribui à Literatura uma singular função: “*ser una caja que nos libera de otras cajas*”. Este carácter libertador é corroborado por muitos autores considerando-o com especial interesse na formação do leitor. Nas palavras de Kaspari, Saraiva e Mügge (2016, p. 572) “a leitura do texto literário, para ser legítima, não pode abdicar de suas dimensões libertadora e crítica. (...) Além disso, a literatura é um núcleo gerador de solidariedade e uma energia que liberta o leitor das tensões e das constrições da vida comum e rotineira”.

Assim, tendo por base a importância da Educação Literária na formação académica, mas sobretudo, na formação pessoal e social das crianças e jovens, foi delineado um

plano de ação que integra escolhas literárias que não constam do manual escolar do 6.º ano, contando para isso com o apoio da biblioteca escolar da instituição de ensino. Esta opção tem em vista o contributo à promoção do gosto e hábitos de leitura. Desta forma, pretende-se mostrar a exequibilidade de ações que contribuem para a promoção da leitura e que não impõem pesados investimentos (recursos materiais, humanos e temporais).

O percurso investigativo desenvolvido articula-se em torno de duas partes, para além da Introdução e das Conclusões. A Parte I – Enquadramento Teórico, apresenta uma revisão da literatura sobre a Educação Literária, no contexto atual político e educativo, considerando as suas questões legais, estruturais e conceptuais. Este capítulo inclui uma reflexão sobre a importância da literatura e da Educação Literária. Quanto a esta última, são analisados alguns aspetos tidos como pertinentes, nomeadamente o seu conceito, importância, objetivos, obrigatoriedade do *corpus* textual e ensino da Educação Literária. São registadas igualmente algumas críticas que têm sido apontadas à conceção e organização do atual programa.

A parte II – Investigação-Ação, justifica as escolhas metodológicas e apresenta e discute os dados obtidos. Uma vez definido o problema da investigação, procede-se à caracterização do campo de análise, aos métodos e às técnicas de recolha de dados e explicitando os procedimentos de aplicação dos instrumentos de pesquisa. Em seguida, é feita a análise dos dados recolhidos e apresentados os resultados.

Na conclusão são sistematizados os dados analisados mais relevantes, articulando-os com a problematização apresentada no enquadramento realizado.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**





## **1. O Programa e Metas Curriculares de Português no 2.º CEB**

Segundo Roldão (2001, p. 19), entende-se por currículo “um conjunto de aprendizagens que incluem as aprendizagens sociais, as aprendizagens interpessoais, as aprendizagens científicas, (...) etc., e que vão sendo mutáveis ao longo do tempo, consoante as situações mudam”. Esta definição coloca de parte a noção de que o currículo é, pura e simplesmente, um conjunto de regras e/ou diretrizes.

Este assunto tem sido amplamente discutido ao longo do tempo e são várias as noções de currículo defendidas por quem se dedica ao tema. Este investimento por parte da comunidade científica conduz àquilo que se entende como desejável numa conceção de currículo: uma maior proximidade entre a sociedade e a escola, com objetivos transversais às diferentes áreas curriculares e níveis de ensino, e transversais entre si. Nesta linha de pensamento Pacheco (2001, p.20), citado por Varela (2013, p.17), propõe uma conceção de currículo como “uma prática pedagógica que resulta na interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”.

As constantes mudanças e dinâmicas que se vivem na Educação fazem-se sentir, em primeira instância, no seu enquadramento legal. Ao longo do tempo vários têm sido os normativos legais concebidos. Entre eles destaca-se, em primeiro lugar, o Despacho nº 5306/2012 de 2 de abril que invoca os elementos estruturais inerentes à organização e composição das Metas Curriculares de Português (MCP), designadamente os conteúdos essenciais ao ensino dos alunos, a ordem e sequência pela qual esses conteúdos devem ser lecionados, os conhecimentos e competências a adquirir pelos alunos e o desempenho esperado pelos mesmos atendendo ao cumprimento dos objetivos definidos.

Uns meses mais tarde, as MCP são homologadas pelo Despacho nº 10874/2012 de 10 de agosto que introduz a Educação Literária como domínio curricular.

Em 2015, é revogado o Programa de Português de 2009 pelo Despacho nº2109/2015 de 27 de fevereiro apresentando uma nova proposta de programa curricular para a disciplina, o intitulado Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, que deverá estabelecer relação de complementaridade com as MCP, fazendo do novo documento um instrumento que “surge pois na continuidade das mudanças entretanto efetuadas, consolidando-as, ao invés de introduzir novas alterações” (Despacho nº 2109/2015, p. 5140).

### **1.1 Limitações do Programa e Metas Curriculares de Português**

A entrada em vigor do Programa e Metas Curriculares de Português (PMCP) veio trazer mudanças estruturais favoráveis e outras de alguma forma questionáveis e suscetíveis de discussão. Na consulta e análise do PMCP identificou-se, entre outras, um aspeto desaprovado por Azevedo e Balça (2017) e que merece a nossa atenção. Como descrito anteriormente, é na Educação Pré-Escolar que se inicia a promoção da leitura, ainda que de forma menos explícita e formal do que no 1.º CEB. Todavia, o programa designa o trabalho desenvolvido neste âmbito nos dois primeiros anos de escolaridade como “Iniciação à Educação Literária”. Ora, percebe-se que se trata de uma imprecisão dado que as crianças “durante a educação pré-escolar, ouviram histórias com satisfação e com prazer, criaram laços de afeto com o livro, travaram conhecimento com o vocabulário e construíram um entendimento sobre a funcionalidade, a especificidade e as convenções que regem o texto literário” (Balça & Azevedo, 2017, p. 137), por isso, quando ingressam no 1.º CEB já levam consigo um acúmulo de saberes e de contacto com o livro e com a Literatura. Não se trata, portanto, de uma iniciação, mas sim de uma continuação do trabalho desenvolvido.

Segundo Balça e Costa (2017, p. 210), a elaboração de um currículo sustentado em predicados comportamentais, assentes em instruções rigorosas, suscetíveis de

aprovação por meio de práticas avaliativas sumativas e restritivas, “conjugam-se no sentido de vir a normalizar práticas pedagógicas que garantam prioritariamente a eficácia de desempenho dos alunos nesses momentos precisos”, aplicando a tónica no produto e menos no processo. Do mesmo modo, os autores questionam a existência de uma lista de obras de leitura obrigatória assumindo que num plano curricular é previsível “uma seleção” de um cânone literário, embora esta constitua uma restrição pois não “será nunca ideologicamente neutra” e acrescentam que “no plano da educação literária, uma maior amplitude de possibilidades de escolha, (...) de modo a que possa haver um maior ajustamento aos interesses dos alunos, (...) constitui, em alguma medida, como um contrassenso, mesmo considerando que está salvaguardada a possibilidade de leituras autónomas, de carácter complementar e com a pertinente inclusão opcional do professor bibliotecário como mais um mediador no processo” (p. 214).

Outro aspeto realçado pelos mesmos autores reporta-se à valorização da tradição cultural e da literatura enquanto repositório patrimonial empregue no documento. Se, por um lado, entende-se como natural e expectável, por outro lado, revela-se restritiva na medida em que promove o texto literário como “objeto monumental”, característico de uma época e de um género específicos. Esta visão da literatura “conduz não raras vezes a que o trabalho sobre o texto ou a partir do texto se restrinja a uma abordagem de natureza eminentemente historicista” (Balça e Costa, 2017, p. 213).

Aquando da publicação do PMCP, também o Centro de Linguística da Universidade do Porto emitiu um parecer mencionando, entre outros aspetos, algumas condicionantes deste novo documento. Um dos aspetos assinalados diz respeito à conciliação entre o Programa Curricular de Português e as Metas Curriculares de Português, na medida em que não se observa, categoricamente, a harmonização do novo documento com a MCP. Esta assimetria verifica-se na existência de duas colunas, uma que apresenta os conteúdos e outra com os descritores de desempenho, enfatizando a sua desunião. A sugestão do Centro de Linguística da Universidade do Porto passa por, de modo a garantir uma organização lógica, criar uma versão integrada de objetivos e conteúdos dentro de um mesmo documento” (para. 13).

A mesma entidade considera ainda que a natureza dos objetivos traçados pelo atual programa carece de alguma elucidação e acredita ser “necessário explicitar (...) se trata de objetivos gerais ou finalidades (...). A associação dos termos operatórios “geral” e “específico” ao termo “objetivos” contribui para a clareza do que se pretende expor” (Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2015, para. 32).

Por último, destaca-se ainda o facto de o programa determinar múltiplos conteúdos, objetivos e descritores de desempenho para cada ano de escolaridade, questionando o princípio da autonomia pedagógica. Segundo a mesma entidade, existe uma clara contradição entre o direito à autonomia dos professores e das escolas e a imposição de um alargado *corpus* de leituras, de um extenso conjunto de objetivos e descritores de desempenho e de uma compilação de conteúdos inquestionável (Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2015).

## **2. Perspetivas sobre a leitura literária**

A literatura infantil e juvenil oferece à criança a possibilidade de aceder ao imaginário humano configurado pela literatura, bem como aceder ao património cultural literário e construir a sua própria identidade. (Balça & Azevedo, 2017, p. 135). Nos tópicos seguintes apresentar-se-ão algumas considerações relativas à Educação Literária nos seus domínios curriculares e conceptuais consignados em estudos de diversos autores.

### **2.1. O domínio da Educação Literária**

A Educação Literária, enquanto domínio explícito e formal, é algo recente nos documentos programáticos. No entanto, quando analisados com minúcia e aprofundamento, percecionamo-la em documentos anteriores, como as OCEPE do ano 1997 e as posteriores OCEPE de 2016. Nestes documentos surge, no Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, a Literatura e a sua promoção através da narração de histórias, rimas, lengalengas e trava-línguas, adivinhas e o contacto com a poesia que, de acordo com o documento “são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância” (OCEPE, 2016, p. 64). Para além da importância atribuída ao desenvolvimento da consciência linguística, importa também salientar o carácter lúdico assinalado no documento e que tão determinante se configura numa eficaz promoção da Educação Literária.

“As crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações.” (OCEPE, 2016, p. 64)

“Ouve atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos, mostrando prazer e satisfação.” (OCEPE, 2016, p. 72)

No que respeita aos livros, as OCEPE afirmam uma posição bastante clara e inequívoca na importância que lhes atribui enquanto veículos de aproximação da criança à leitura e à literatura, na medida em que explicita que é “através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” e acrescenta, de um modo assertivo e determinado, que o “gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (OCEPE, 2016, p. 66).

Revista a promoção da educação literária iniciada na educação pré-escolar patente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, inicia-se agora uma análise do PMCP (2015) numa perspetiva de continuidade. No que diz respeito ao 1.º CEB, o documento reforça a importância do contacto dos alunos com os textos literários adequados à faixa etária em causa favorecendo “a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 8). No que respeita à organização do programa para este ciclo de ensino, são estabelecidos sete títulos para cada ano de escolaridade que deverão ser complementados pelas sugestões do Plano Nacional de Leitura (PNL). Assim, para além das leituras consideradas obrigatórias, prevê-se que o aluno seja capaz de ler por autoiniciativa, elegendo de forma autónoma os livros, respondendo aos seus próprios interesses e motivações. Neste contexto, o PMCP realça a relevância na acurada escolha de um *corpus* textual variado entre o clássico e o contemporâneo, entre autores nacionais e estrangeiros, e dos mais variados géneros literários, pois de acordo com os autores do documento, este contacto “amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 8).

Chegados ao 2.º CEB, os alunos têm pela frente novos desafios no que diz respeito à leitura literária. A este respeito, o PMCP define que no 5.º e 6.º ano de escolaridade “os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora”, aprimorando e aprofundando a análise de “textos literários com uma maior densificação temática” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 19). No domínio da leitura é sublinhada a capacidade de identificar relações de intertextualidade, distinguir géneros literários, selecionar por autoiniciativa obras de leitura integral de acordo com o seu gosto e interesse, entre outras competências. À

semelhança do que acontece no 1.º CEB, também no 2.º CEB, para além da lista de obras de leitura obrigatória (oito títulos para cada ano de escolaridade), o programa sugere a leitura autónoma de obras diversificadas, sustentadas pelas listas do PNL (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 19).

Em qualquer dos níveis de ensino, o programa evidencia a autonomia atribuída ao professor na seleção de textos e nas atividades direcionadas para a leitura.

## **2.2. A seleção de textos no 2.º ciclo: realidades e constrangimentos**

Como referido, com a homologação das Metas Curriculares de Português, a 10 de agosto de 2012, surge contemplado nas diretrizes do 1.º ao 3.º ciclo do ensino básico, um novo domínio denominado “Educação Literária” e que reúne um conjunto de descritores, anteriormente dispersos por vários domínios, objetivando a progressão e continua proximidade com a Literatura. Esta decisão política e educacional atribui maior destaque à Literatura, veiculando o património nacional com todo o seu capital histórico, de valores e tradições, e afirma a Educação Literária como veículo para a formação cívica do aluno numa dimensão mais profunda e substancial (Antunes, Dias, & Silva, 2014).

Este documento indica uma lista de obras e textos, oito no total para cada ano, para o 2.º CEB que contemplam textos poéticos, narrativos e dramáticos, com estilos e correntes literárias diversas, autores portugueses e estrangeiros, e que permite o acesso a um capital literário comum e estrutural. No que se refere ao 5.º ano, os autores sugeridos são: Álvaro Magalhães, Luísa Ducla Soares, Alves Redol, Ilse Losa, Gentil Marques, João Pedro Mésseder e Isabel Ramalheite, Sophia de Mello Breyner Andresen, Manuel António Pina, La Fontaine, Esopo e Virginia Woolf. Para o 6.º ano de escolaridade Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) sugerem: Alice Vieira, António Mota, Almeida Garrett, António Sérgio, Maria Alberta Menéres, Manuel



Alegre, Manuel António Pina, Sophia de M. B. Andresen, Irmãos Grimm e Daniel Defoe (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Outra iniciativa criada com vista à promoção de hábitos de leitura nas camadas mais jovens foi a lista de obras do PNL. Esta, com início em 2006, através da difusão de um conjunto alargado de atividades, orientações, projetos e listas de obras, tem-se revelado fundamental para professores e alunos pelo aprovisionamento que proporcionou às bibliotecas escolares, mas também, na medida em que norteia e suporta a escolha de títulos de acordo com a faixa etária e nível de escolaridade (Custódio, 2012).

O PNL e os objetivos inerentes ao plano foram amplamente divulgados ao público geral de diferentes formas, designadamente, por meio da marca Ler+, dos *spots* televisivos, de anúncios na *internet*, de campanhas de propaganda em autocarros e em outros espaços públicos, entre outros. No âmbito do PISA 2009, foi possível apurar que um número significativo de alunos inquiridos beneficiaram das possibilidades oferecidas pelo PNL no espaço escolar, mas também em contexto familiar e local, aspirando que os benefícios se percecionem nos relatórios PISA que se seguem (Costa, Pegado, Ávila, & Coelho, 2011).

A somar às listas de obras literárias e autores já referidos, o Programa de Português salienta ainda a importância do contacto com outras obras literárias, especificando que “À semelhança do 1.º Ciclo, também neste fica garantida a escolha pessoal fundamentada pelo aluno” para que, deste modo, os alunos “possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora, nomeadamente em torno dos géneros e textos eleitos, como fábulas, lendas, contos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 19).

Pese embora todas as orientações educativas constituírem um importante contributo e incentivo à promoção da leitura, é conveniente o contacto com um leque de textos, principalmente literários, o mais vasto possível. Esta questão é igualmente salientada nas Metas Curriculares pela possibilidade da utilização, além dos títulos obrigatórios e das sugestões do PNL, de quaisquer outros textos que possam ir ao encontro do gosto de professores e alunos (Buescu, Rocha, & Magalhães, s.d.). Neste sentido, e tal como refere Custódio (2012, p. 98) “no 2.º CEB, convém promover e incentivar a

continuidade de experiências de leitura, bem como o seu alargamento. Em nossa opinião, ele deve ser realizado num registo de ampla diversificação de textos de diferente natureza e tipologia, mas contemplando, especialmente, os de cariz literário”.

Face ao exposto, parece evidente que optar pela pluralidade textual é a escolha mais interessante do ponto de vista didático e pedagógico. Neste seguimento, Nóbrega (2014, p. 148) reconhece este pressuposto ao afirmar que “a aposta na leitura de textos variados, em diferentes suportes, (...) vai ao encontro do desenvolvimento das competências leitoras dos jovens”.

Dada a vasta oferta que existe atualmente de textos e obras literárias à disposição de professores e alunos, a tarefa difícil será escolher. No entanto, independentemente do título selecionado, o mais importante é que o docente nutra, “a cada momento, uma peculiar sensibilidade para compreender quando é que determinadas tarefas de leitura se enquadram, por exemplo, melhor na pré-leitura, na leitura ou na pós-leitura” (Custódio, 2012, p. 99). Assim, há que ter em atenção, para além dos títulos a escolher, o tempo dedicado às atividades de leitura e, muito importante, os estímulos que envolvem essas atividades.

Por este motivo também, um documento intitulado “Observações e sugestões metodológicas no domínio da Educação Literária”, elaborado pelo Ministério da Educação, reforçando a variedade nas atividades de leitura desenvolvidas, sugere que “A interpretação do texto deve mobilizar um conjunto diversificado de atividades e exercícios, não se reduzindo à apresentação de grelhas ou questões de verdadeiro/falso” (Buescu, Rocha, & Magalhães, s.d.).

Deparamo-nos, portanto, com um paradoxo. Segundo Custódio (2012, p. 96) “nunca como agora, as ofertas de leitura foram tantas e tão variadas, dentro e fora da escola”, no entanto não é por isso que os hábitos de leitura são mais consistentes. Este é um assunto que será refletido no tópico seguinte.

### **2.3. Gosto e motivação pela leitura de literatura**

Para estimular a leitura de forma verdadeiramente profícua, nos domínios cognitivo e afetivo, não basta encará-la como uma simples “atividade supletiva”, exclusivamente ao serviço de outras intencionalidades”, importa também promover um ambiente favorável ao seu usufruto, em “contexto pedagógico” (Azevedo, 2014, pág. 57).

De acordo com Diaz (1997), citado por Cadório (2001, pp. 43- 44), para motivar o leitor para a leitura são necessários três princípios indispensáveis: a necessidade pessoal e curiosidade, o exemplo e a expressão. A necessidade pessoal diz respeito ao interesse e à disposição do aluno para ler determinado texto decorrente da curiosidade despertada pela obra. O exemplo remete para os modelos de influência que rodeiam o aluno (familiares, professores, amigos, etc.) que, ao partilharem as suas leituras encorajam os demais para a leitura. Finalmente, a expressão, reporta ao estabelecimento de condições favoráveis para o aluno expressar e expor a sua perceção das suas leituras a outrem que demonstre interesse nas mesmas.

Ler é uma atividade que está sujeita a opção de escolha. Qualquer pessoa pode escolher ler ou não ler. Esta escolha está por isso dependente da motivação de cada um (Wigfield, Guthrie, & Perencevich, 2004, p. 299).

Facilmente e com frequência deparamo-nos com a crença de que a leitura é uma ocupação aborrecida, entediante e até solitária. Para que um leitor se dedique à leitura autonomamente, de forma voluntária e seja capaz de refletir a leitura que realizou é imprescindível que goze de “experiências de leitura (motivadoras ou desanimadoras) (...) desde tenra idade, ocorrendo estas em dois contextos fundamentais: a família e a escola” (Antunes, Dias, & Silva, 2014, p. 2).

À medida que se avança nos ciclos de ensino o gosto e a motivação para a leitura vai-se atenuando, assim dizem Mata, Monteiro e Peixoto (2009, p. 570): “Fica evidenciada a necessidade de se mobilizarem, nas nossas escolas, estratégias que promovam o prazer e o gosto pela leitura, uma vez que os alunos chegam ao 3.º ciclo retirando pouca satisfação dos momentos de leitura”.

Na passagem do 1.º ao 2.º ciclo são apresentados novos desafios aos alunos, nomeadamente “o alargamento das suas fronteiras de conhecimento do mundo, o aperfeiçoamento das suas capacidades de compreensão e de interpretação, o desenvolvimento progressivo do espírito crítico relativamente aos textos e, conseqüentemente, a possibilidade de definir um perfil individual de leitura, assente em gostos e motivações pessoais e/ou interesses culturais” (Custódio, 2012, p. 95). Estas exigências veiculam a dicotomia entre o gosto e o prazer individual pela leitura e a obrigatoriedade em ler. Segundo Custódio (2012, p. 95), é “precisamente nesse trajeto que alguns leitores se perdem, outros se reencontram, e outros vagueiam, confusamente, por entre múltiplas possibilidades de escolha textual, incapazes de tomar uma direção ou um rumo definidos”.

No estudo levado a cabo por Mata, Monteiro e Peixoto (2009, p. 568), relativo à Motivação para a Leitura ao Longo da Escolaridade, os autores referem que a “tendência para uma descida global dos valores motivacionais tem sido frequentemente explicada tendo em conta dois aspetos: as características de desenvolvimento das crianças e a diversificação de áreas de interesse e de competência”. Os mesmos acrescentam que “(...) a diversificação de áreas de interesse, à medida que vão crescendo e contactando com novas actividades e matérias pode levar a que uns alunos se dediquem mais a um tipo de actividade e outros a outro, provocando um decréscimo em alguns aspectos das suas motivações” (p. 568).

Ainda neste estudo, os autores afirmam que a perda de motivação para a leitura, nomeadamente a curiosidade e a satisfação em ler, pode estar de alguma forma relacionada com as “práticas pedagógicas utilizadas pelos professores nas actividades de leitura” (p. 569). Assim, confirma-se que estas atividades podem ser decisivas no grau de motivação dos alunos, razão pela qual se verifica o desinteresse pela leitura ao longo dos ciclos de ensino.

Sobre este último aspeto, também Wigfield, Guthrie e Perencevich (2004, p. 300) salientam a influência das atividades escolares na motivação dos alunos para a leitura, mais concretamente os currículos e a forma como estes se estruturam: “The approach of schools to the curriculum could affect the degree to which children’s motivation is

domain specific”, e acrescentam que o ensino das disciplinas isoladamente é mais propício a que os alunos desenvolvam maior motivação em determinadas áreas. Para os autores, o nível de motivação das crianças pode ter maior inclinação para uma determinada área específica do que para outra, dadas as características individuais de cada uma. As crianças de um nível de ensino mais avançado evidenciam maior interesse por atividades sociais e desportivas, em detrimento de áreas como a matemática e a leitura (Wigfield, Guthrie, & Perencevich, 2004).

Quando nos referimos à motivação para a leitura é fulcral incluir o impacto que a família tem neste processo, pois como refere Mata (1999, p. 66), enquanto “processo social iniciando-se muito precocemente, não se pode desvalorizar o papel que a família tem nos primeiros contactos com o escrito e na valorização destes”. É certo que esta conceção nem sempre foi assim. No passado, aprender a ler e a escrever constituía uma tarefa exclusiva das escolas dada a sua complexidade, ficando por isso as famílias desresponsabilizadas de qualquer participação. No entanto, hoje percebe-se uma mudança neste paradigma considerando fundamental o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem (Mata, 1999). É possível ainda ir mais longe e considerar a família um elemento determinante no gosto e motivação para a leitura pelo modelo e reconhecimento que transmite à criança.

#### **2.4. Hábitos de leitura na formação dos jovens leitores**

O Relatório Nacional PISA 2018 indica que a percentagem de alunos portugueses que «Só lê se for obrigado» e que encara a leitura como uma «Perda de Tempo» aumentou nove e três pontos percentuais respetivamente, acompanhando a mesma direção da OCDE. No documento acresce a indicação de uma perda de interesse pela leitura, bem como, menores hábitos de leitura, referido pelos mesmos alunos, comparativamente com o último ciclo PISA (Lourenço, et al., 2018, p. 111).

O mesmo relatório revela que os alunos do sexo feminino demonstram um gosto mais acentuado pela leitura relativamente aos alunos do sexo masculino. As raparigas

parecem revelar um posicionamento diferente dos rapazes na medida em que revelam gostar de falar sobre livros e consideram que a leitura representa um dos seus passatempos de eleição. Contrariamente, os rapazes afirmam ler por necessidade e/ou por obrigação e assumem que a “leitura é uma perda de tempo” (p. 111).

Eduardo Freitas, José Casanova e Nuno Alves realizaram, em 1997, um estudo acerca dos hábitos de leitura da população portuguesa. O trabalho realizado pelos investigadores implicou o inquérito a residentes em Portugal Continental, com idades iguais e superiores a 15 anos. Desta investigação resultaram conclusões interessantes e que ajudam a perceber a relação da população com a leitura e a evolução desse relacionamento ao longo da vida dos indivíduos.

Os autores rapidamente perceberam que atividades como “Ver televisão” e “Ouvir música” facilmente ultrapassavam a escala de interesse face à leitura. Do mesmo modo, concluíram também que a leitura de livros não escolares e/ou profissionais “ocupam um lugar bastante mais modesto nesta escala de atividades de tempos livres”, destes apenas 15% correspondem a leitores diários (Freitas, Casanova, & Alves, 1997, p. 66).

Também neste estudo, à semelhança dos resultados do Relatório Nacional PISA 2018, as mulheres afirmam-se mais como leitores diários (cerca de 17%) do que os indivíduos do sexo masculino (13%). Em termos etários, o maior número de leitores diários situa-se entre os 25 e os 29 anos de idade, isto é, jovens adultos. Com o aumento da escolaridade e com o grau de socialização leitoral aumenta, tendencialmente, a leitura diária de livros nos tempos livres (Freitas, Casanova, & Alves, 1997, p. 66).

Genericamente, de acordo com a investigação supracitada, a leitura enquanto atividade diária é “socialmente minoritária”, dado que são igualmente minoritárias as classes sociais em que essa atividade surge com maior ênfase. Pessoas que convivem diariamente com atividades de leitura e de escrita em contexto laboral, elegem a leitura como atividade central dos seus tempos livres. Porém, por outro lado, o afastamento e a falta de disposição para a leitura são tanto maiores quanto os diminutos recursos escolares, o analfabetismo e as profissões de menor relação com a leitura e a escrita.

Assim, percebe-se que promover uma cultura literária exige correlação com (e entre) as políticas de educação e de emprego (p. 264), incrementando uma “escolarização alargada e aprofundada e um trabalho qualificado” capaz de conservar e fortalecer as competências leitoras adquiridas na escolarização (p. 266). No entanto, promover e divulgar a leitura não deverá constituir apenas um instrumento doméstico ou profissional, mas também, e acima de tudo, “como autoconhecimento e como forma de envolvimento social, potenciando assim as suas virtualidades democratizantes” (p. 266).

Em 1993, Sim-Sim e Ramalho, levaram a cabo um estudo de substancial interesse envolvendo 2260 alunos do 4.º ano de escolaridade e 3382 alunos do 9.º de escolaridade. O intuito do trabalho, entre outros aspetos, passou por perceber o desempenho de leitura dos alunos, atendendo a fatores variáveis como o sexo, a idade, a região, a formação e experiência do professor, os hábitos de leitura no contexto familiar, e o contexto escolar, que estão fortemente relacionados com os níveis de literacia. Gamboa (2011, p. 44) reporta-se a este estudo anunciando que os alunos do 9.º ano apresentavam resultados superiores, confirmando que os alunos mais velhos e mais escolarizados demonstravam melhores resultados o que leva à conclusão de que a escolarização contribui favoravelmente para um melhor desempenho da leitura. Estes resultados enfatizam a necessidade de investir em políticas ao nível da escolarização da leitura, servindo de orientação no delineamento de políticas futuras. A autora refere ainda que um acesso mais restrito e escasso à leitura, na escola e em contexto familiar, conduz a um consumo mais acentuado de televisão, posicionando-se em níveis de literacia inferiores à média de outros países. Depreende-se, deste modo, que o desempenho escolar das crianças é diretamente condicionado pelo maior ou menor consumo de leitura. Além do que o acesso a materiais de leitura e espaços criados para o efeito, tanto em contexto escolar como fora dele, prefigura influenciar positivamente nas competências literárias dos alunos. Estes, por acederem a estes espaços e contactarem com maior proximidade com os materiais de leitura, evidenciam melhor desempenho escolar (Gamboa, 2010, p. 44).

Um outro estudo realizado anos mais tarde, a cabo por Santos, Neves, Lima e Carvalho (2007, p. 12), no âmbito Plano Nacional de Leitura, intitulado “A Leitura em

Portugal”, veio apresentar dados referentes a um contingente populacional mais alargado permitindo perceber com maior amplitude os hábitos de leitura da população portuguesa. Para tal, o estudo contou com uma amostra de 2552 inquiridos, acima dos 15 anos (inclusive) e alfabetizados.

É possível perceber, através dos dados publicados neste estudo, um aumento dos leitores dos três suportes (jornais, revistas e livros), sendo o crescimento mais significativo na leitura de jornais, seguido das revistas e, consideravelmente mais baixo o crescimento na leitura dos livros. Quanto à leitura de livros, particularmente, registou-se um leve crescimento dos pequenos leitores, uma recessão dos grandes leitores e uma estabilização na percentagem referente aos médios leitores (p. 182). Entenda-se por pequenos leitores os indivíduos que leem entre 1 a 5 livros por ano, os médios leitores os que leem entre 6 a 20 livros por ano e os grandes leitores que leem mais de 20 livros por ano (p. 51). O estudo adianta ainda uma diminuição dos grandes leitores e um aumento dos pequenos leitores, aqueles que se enquadram em grau de escolaridade mais baixos e em categorias socioprofissionais mais precárias (p. 109).

Mais uma vez, comprova-se que o perfil dos leitores que privilegiam os livros são, predominantemente, femininos, jovens e alfabetizados. Enquadram-se neste perfil, essencialmente, os estudantes. No que toca à leitura de jornais, o perfil é, vincadamente, masculino, idoso e com níveis de escolarização mais baixos. Relativamente às revistas, o perfil assemelha-se aos livros, ou seja, predominantemente feminino, jovem e escolarizado.

Outro dado importante de referir deste estudo diz respeito aos antecedentes de práticas de leitura. Conclui-se que o contacto das crianças com os livros na infância é tanto maior quanto elas assistem aos pais/familiares a ler ou estes leem para elas. Acresce o hábito de oferecer livros que contribui significativamente para esse hábito, sendo que é sobretudo a mãe a tomar essa iniciativa.

No âmbito escolar, apenas 11% dos inquiridos afirmam serem incentivados à leitura pelos professores e, quando esse incentivo acontece, recai, sobretudo, na invocação à criança para efetuar uma leitura em voz alta, na leitura de livros e nas conversas sobre livros e leituras (p. 183).



Em termos de evolução do gosto pela leitura, o estudo conclui que as crianças que gostam de ler na infância referem preservar esse gosto e apontam como justificação a vontade de “aprender e de se cultivar, por gosto e prazer, e como passatempo e distração”. Aqueles que afirmam não gostar de ler indicam como razão gostar mais de brincar e “porque achavam aborrecido” (p.183).

Verificou-se que a esmagadora maioria dos inquiridos não frequenta o espaço da biblioteca por o considerarem desinteressante. Na utilização das TIC, a maior parte não usa computador, mas os que usam fazem-no no sentido recreativo e com uma frequência diária (p.185).

“Relativamente ao volume e género de livros existente em casa do inquirido”, nove em cada dez têm livros em casa, e os géneros que detém em maior número correspondem a dicionários e/ou enciclopédias, livros escolares e livros de culinária/decoração/jardinagem/bricolagem. A maioria afirma ter uma média de 50 livros em casa (p. 185).

O estudo apresenta também um bloco temático dedicado às práticas culturais dos inquiridos. Neste, demonstra-se que as atividades praticadas com maior frequência são ver televisão e ouvir rádio, tal como comprovado em estudos anteriormente mencionados, seguida da leitura de jornais, ficando a leitura de livros com uma frequência inferior às anteriores, no entanto, superior ao uso da *Internet* e de jogos eletrónicos e outros (p. 186).

Santos *et al.* (2007, p. 198) analisaram ainda o modo como os pais/encarregados de educação incentivam a leitura e, neste domínio, o estudo revela que a maioria fá-lo oferecendo livros, iniciando o contacto com a leitura através de “livros brinquedo” e através da leitura de livros antes dos filhos aprenderem a ler. De entre as iniciativas com menor adesão estão o aconselhamento em reservar tempo para a leitura, conversar com os filhos/educandos sobre os livros que leem e frequentar bibliotecas. O estudo indica também que os pais, tendencialmente, reproduzem com os filhos/educandos, o mesmo tipo de incentivo que receberam em crianças (p. 212).

Em síntese, os diversos estudos no domínio dos hábitos de leitura comprovam que, genericamente, as crianças e jovens apreciam a leitura e associam-na a sentimentos positivos. No entanto, esta perceção nem sempre acompanha a prática da leitura. No universo dos indivíduos que se afirmam como leitores, as suas preferências diversificam-se pelos suportes de leitura existentes, nomeadamente, e para além dos livros, os jornais, as revistas e a *Internet*. Quanto a este último suporte, carece acrescentar que as novas tecnologias estão definitivamente assumidas como um novo suporte de leitura. Verifica-se também existir uma correspondência entre a idade das crianças e jovens e a frequência de leitura, sendo que quanto mais idade têm, menor é o gosto pela leitura e maior o interesse por outro tipo de atividades.

### **3. A biblioteca escolar e os seus contributos**

Em 1997 foi lançado “O Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares”, que na atualidade se materializa em mais de duas mil bibliotecas escolares, do 1.º ciclo ao ensino secundário. Ao longo de uma década as instalações, os equipamentos, os recursos documentais e a formação dos recursos humanos foi alvo de um forte investimento conduzindo a que as bibliotecas escolares se estabelecessem como o espaço mais qualificado das escolas onde se inserem (Portaria n.º 756, 2009, p. 4488).

O grande propósito da biblioteca escolar (BE) consiste na oportunidade que confere a todos os agentes educativos de desenvolver um conjunto de competências que a Literatura, meio por excelência de as alcançar, proporciona. De acordo com o manifesto da Biblioteca Escolar, o desígnio passa por oferecer “serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação” (IFLA, 1999, p. 67).

Seguindo a mesma linha ideológica, Veiga, Barroso, Calixto, Calçada e Gaspar (1997, p. 15), apresentam a biblioteca escolar como sendo “recursos básicos do processo educativo” e, como tal, são-lhe conferidos os seguintes compromissos “(i) a

aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística”.

Se a biblioteca escolar tem a seu encargo um conjunto de deveres bem definidos, estes estendem-se igualmente ao papel do professor bibliotecário. É este que operacionaliza e torna possível todas as ações desenvolvidas na (e pela) biblioteca escolar. A Portaria nº 756/2009 de 14 de julho, no artigo 3.º do Capítulo I, indica as seguintes funções do professor bibliotecário:

1 - Ao professor bibliotecário cabe, com apoio da equipa da biblioteca escolar, a gestão da biblioteca da escola não agrupada ou do conjunto das bibliotecas das escolas do agrupamento.

2 - Sem prejuízo de outras tarefas a definir em regulamento interno, compete ao professor bibliotecário:

- a) Assegurar serviço de biblioteca para todos os alunos do agrupamento ou da escola não agrupada;
- b) Promover a articulação das actividades da biblioteca com os objectivos do projecto educativo, do projecto curricular de agrupamento/escola e dos projectos curriculares de turma;
- c) Assegurar a gestão dos recursos humanos afectos à(s) biblioteca(s);
- d) Garantir a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afectos à biblioteca;
- e) Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e alunos;

- f) Apoiar as actividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada;
- g) Apoiar actividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de actividades ou projecto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada;
- h) Estabelecer redes de trabalho cooperativo, desenvolvendo projectos de parceria com entidades locais;
- i) Implementar processos de avaliação dos serviços e elaborar um relatório anual de auto-avaliação a remeter ao Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE);
- j) Representar a biblioteca escolar no conselho pedagógico, nos termos do regulamento interno.

Para além de tudo aquilo que compete ao professor bibliotecário no exercício das suas funções, este, ao abrigo na Portaria supracitada, deverá ainda realizar um “mínimo de 25 horas de formação contínua em bibliotecas escolares ou em TIC” e “um mínimo de 50 horas de formação contínua em bibliotecas escolares” (Portaria n.º 756, 2009, p. 4491).

Como referido no capítulo anterior deste documento, o contexto familiar detém um peso determinante na forma como as crianças e jovens se relacionam com o livro e com a leitura. Para Mata (1999, p.66), os pais “orientam, explicam, apoiam e fazem a mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita”, numa esfera emotiva e afetiva. No espaço escolar essa dimensão emocional deverá ser compensada pela biblioteca escolar ao “instaurar de uma dimensão afetiva que nasce do encontro entre o leitor e o texto, fomentando laços que consolidam o prazer de ler, tornando-o indispensável em quotidianos presentes e futuros” (Valadão, Vaz e González, 2007, citado por Melão, 2010, p. 80). Estes encontros são, muitas vezes, concretizados por meio de atividades de dinamização de leitura.

No que toca às atividades de promoção da leitura, Santos, Neves, Lima e Borges (2007), num estudo realizado a nível nacional, referem que as práticas “pretendem aproximar os potenciais leitores dos diversos suportes de leitura, criando uma relação entre as acções a desenvolver e o público-alvo, transformando-o em sujeito activo, numa tentativa de, assim, formar leitores e diminuir, a médio e longo prazo, os níveis de iliteracia” e remetem-nas para “a criação, junto de uma dada população, de competências de compreensão do código escrito (alfabetização), com a elevação dos níveis de leitura em geral ou relativamente a um suporte em particular (designadamente o livro), em quantidade e/ou em qualidade, com a elevação dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana (literacia) ou ainda com o enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura” (p. 10). Não obstante, independentemente das atividades de promoção da leitura escolhidas e desenvolvidas, elas devem ser, antes de mais, bem organizadas e estruturadas para que se garanta a aproximação do leitor com o texto e, conseqüentemente, a formação de leitores e o fortalecimento de hábitos de leitura.

Nos dias correntes, os jogos e brincadeiras livres e, sobretudo, os meios digitais de informação e comunicação, exercem uma forte concorrência à leitura. Assim, e por todos os meios e recursos à disposição, a biblioteca escola reúne as condições ao desenvolvimento de atividades de animação de leitura, dinâmicas e interativas capazes de desenvolver nos alunos o gosto e hábitos de leitura, e competir com os demais interesses. No entanto, a finalidade primordial de tais atividades deverá incidir sempre na interação entre o texto e o leitor.

É, portanto, neste seguimento, que se reitera o papel fundamental dos mediadores de leitura como professores, bibliotecários e pais, numa perspectiva de união e colaboração na implementação de atividades na escola e na biblioteca escolar, com vista a proporcionar aos alunos as melhores experiências de leitura culminando em aprendizagens significativas.

### **3.1. Dinamização da biblioteca escolar**

Perante a dedicação empreendida e os evidentes ganhos que as bibliotecas escolares têm vindo a oferecer no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens, estes espaços adquirem cada vez maior reconhecimento por parte dos agentes educativos envolvidos. Estes, por seu turno, têm o dever de propiciar as condições e o encorajamento necessários à concretização das atividades desenvolvidas pela BE.

Posto isto, e no que à dinamização da biblioteca escolar diz respeito, são inúmeras as propostas e métodos possíveis de realizar, contando que o mais importante consiste em manter sempre presente o princípio de que se trata de um espaço complementar à aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, devem ser bem definidos os objetivos a alcançar tendo em vista as suas motivações e preferências do público-alvo.

Diversos autores elencam um conjunto muito vasto de atividades a realizar na BE, objetivando a dinamização do espaço da biblioteca e promovendo a leitura. Destaca-se Silva (2000), autor de uma obra dedicada à dinamização da leitura nas bibliotecas escolares, como um exemplo no que se refere a sugestões de estratégias a operacionalizar nestes espaços. Entre muitas propostas, o autor sugere a realização de jogos (salientando a importância da ludicidade no processo de aprendizagem), a organização de palestras, visitas de escritores, ilustradores e/ou contadores de histórias, concursos de leitura e escrita, momentos de leitura, designadamente de poesia, representações teatrais, momentos de leitura orientada, apresentação e/ou exposição de trabalhos realizados por alunos, feiras do livro e, claro, as habituais celebrações de dias festivos.

Em suma, qualquer que seja a estratégia eleita na dinamização da BE, o principal foco deverá centrar-se no desenvolvimento do gosto e motivação dos alunos para a leitura. A organização e os recursos destes espaços devem ser adequados à sua finalidade, indo ao encontro dos interesses dos alunos. Além do mais, importa reforçar a ideia de que a dinamização da BE é um processo contínuo, sujeito a ajustes, mediante as alterações decorrentes do contexto educativo que possa advir. É certo que a articulação e interação de uma biblioteca escolar devidamente dinamizada com os restantes espaços escolares e toda a comunidade educativa, contribuirá favoravelmente para a dinâmica institucional e, o mais importante, para o êxito dos alunos.



## **PARTE II – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**





O capítulo que se apresenta diz respeito aos procedimentos de implementação do projeto “Literatura-te”. Nos pontos que se seguem serão explicitadas as estratégias de implementação, os objetivos de cada uma e os resultados obtidos. Da mesma forma, serão analisados os dados recolhidos através dos instrumentos utilizados.

A investigação-ação trata-se de um método de pesquisa bastante comum na investigação científica e procura “compreender o efeito de uma (ou várias) variáveis sobre outras variáveis, desenvolvendo procedimentos de recolha de informação em que se assegura o controlo de sujeitos, ambiente e variáveis” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 94).

Considerando a natureza do estudo, este capítulo divulga a proposta de intervenção que decorreu da análise dos dados preliminares.

## **1. Contexto do estudo empírico**

Este estudo teve lugar numa escola pertence à cidade de Coimbra. Trata-se de uma zona central da cidade, caracterizada pela oferta de serviços na área da saúde, assente numa base económica média-alta. O concelho onde está inserida tem uma base económica diversificada, no entanto, o setor terciário apresenta maior expressividade. No setor secundário existem algumas indústrias e empresas, nomeadamente ligadas à área alimentar, as quais assumem uma parte relevante no contexto social local.

### **1.1.Caracterização do Agrupamento**

Com o processo de agregação de escolas e agrupamentos, finalizado entre 2013/2014, os agrupamentos de escolas tornaram-se cada vez maiores e englobando cada vez mais estabelecimentos.

No que ao Agrupamento de Escolas X diz respeito, este processo formalizou-se em julho de 2003, integrando a escola EB2/3, sede de agrupamento, cinco escolas do 1.º CEB e dois Jardins de Infância.

Todas as escolas do 1.º CEB deste Agrupamento oferecem cinco horas semanais de Atividades de Enriquecimento Curricular, CAF e serviço de refeições, apoiadas e dinamizadas por IPSS. Ao longo dos tempos, os edifícios inerentes ao Agrupamento têm sido alvo de intervenções de manutenção e o parque escolar oferece, em regra, condições aceitáveis de utilização.

Trata-se de um Agrupamento de génese maioritariamente urbana, localizada numa zona social e economicamente favorecida.

## **1.2.Caracterização da escola**

O edifício da escola sede engloba seis blocos e um pavilhão gimnodesportivo. A escola disponibiliza diversas salas com diferentes especificidades: laboratórios, de TIC, de Educação Visual, de Dança e de Música. Possui ainda um refeitório, bar de alunos, bar de professores e sala de formação, e uma Biblioteca Escolar que constitui um elemento importante nas dinâmicas pedagógicas.

Quanto à população escolar, a maioria dos alunos reside na área de influência do agrupamento, recebendo, nomeadamente, um elevado número de alunos cujos pais trabalham na área de influência da Escola, designadamente nos serviços de saúde existentes nesta zona da cidade.

A Escola dispõe de salas de ensino estruturado para apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo esta e o Agrupamento, de um modo geral, uma unidade de referência no apoio a alunos que apresentam características que se enquadram no Espectro de Autismo.

### **1.3.Caracterização da turma**

A turma com a qual foi realizado o estágio profissionalizante é constituída por 28 alunos. Trata-se de um grupo heterogéneo também ao nível de género, sendo formado por 12 alunos do sexo feminino e 16 alunos do sexo masculino.

Esta turma transitou do quinto ano de escolaridade, não tendo sofrido qualquer desmembramento. Por esta razão percebe-se a forte ligação e a cumplicidade entre os elementos da turma o que, de alguma forma, motiva condutas impróprias ao contexto de sala de aula. Este padrão comportamental tem vindo a ser realçado pela generalidade dos professores afetos ao grupo. No entanto, trata-se de uma turma heterogénea no que diz respeito ao desempenho escolar sendo que, uma parte considerável dos alunos mostra-se motivada para o trabalho realizado na aula.

Encontra-se sinalizado, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018, um aluno com Necessidade Educativas Especiais. Como tal, terá sido elaborado, pela equipa de trabalho responsável, o Programa Educativo Individual (PEI). Este aluno manifesta dificuldades na aquisição de conhecimentos, no entanto é esforçado quando estimulado e motivado no decorrer das aprendizagens. Tem previsto no seu PEI adequações curriculares e adequações no processo de avaliação, pelo que os testes necessitam ser adaptados.

## **2. Aspetos metodológicos**

O presente estudo enquadra-se numa linha de investigação quantitativa que, segundo Carvalho (2016, p. 8), visa “quantificar a ocorrência de um fenómeno (...)”, baseia-se “em dados e a sua realização depende de três momentos que precisam de ser adequadamente definidos e relacionados com o que se pretende analisar ou responder (problema de pesquisa ou objetivo): o que coletar, como coletar e como analisar”.

Quando se refere a “o que coletar” é importante ter definido o objetivo da investigação. Do mesmo modo é impreterível utilizar instrumentos de medida, como questionários, entrevistas, *focus group*, entre outros. A segunda etapa, “como coletar”, tem em conta a definição da amostra a considerar no estudo, quando não é possível testar toda a população. A terceira e última etapa, referente a “como analisar”, corresponde a um “plano de análise” criado para averiguar se o instrumento de recolha de dados serve o seu propósito corretamente e atinge os objetivos traçados (Carvalho, 2016, p. 8).

Neste estudo em particular considerou-se como universo de referência o conjunto de alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade compreendendo idades entre os 11 e os 12 anos.

Como instrumento de recolha de dados recorreu-se à construção de um questionário, aplicado ao grupo de alunos referido. Este instrumento será descrito com maior detalhe num tópico posterior.

### **2.1. Definição do problema de investigação**

De acordo com o Relatório Nacional PISA 2018, a proporção de alunos, em 2009 e em 2018, que “Gosta de falar de livros com outras pessoas” superou a média registada na OCDE. No entanto, o número de alunos portugueses que preserva esse gosto decresceu 11 pontos percentuais em 2018 (Lourenço, et al., 2018, p. IX).

Perante este quadro parece indubitável a contínua necessidade de reforçar a promoção da leitura junto das crianças e jovens, tanto no meio escolar como no seio familiar. Levantam-se igualmente questões que importa esclarecer através do método investigativo, nomeadamente “Quais os hábitos de leitura dos alunos?”, “Qual a razão para o seu afastamento da leitura?”, “De que forma pode o professor de português contribuir para o estreitamento de uma relação afetiva entre o aluno e o livro?”.

Com vista a este propósito, procurou-se com a implementação desta proposta contribuir para a prática do pensar, proporcionando oportunidades de aproximação com o livro, fomentando o questionamento e a análise crítica dos temas tratados em

cada obra. O trabalho que se apresenta partiu e norteou-se do pressuposto de que motivar para a leitura pode “remeter para aspetos sociais, como a partilha de livros com outras pessoas por exemplo, ou reportar-se exclusivamente ao envolvimento numa leitura cativante” (Wigfield, Guthrie, & Perencevich, 2004, pp. 300-301).

## **2.2.Recolha de dados**

No sentido de efetivar o trabalho investigativo elegeu-se a observação com recurso a inquérito, designadamente um questionário, como instrumento de recolha de dados.

Os questionários são instrumentos vastamente utilizados em diversos contextos de investigação. Para Pádua (2007, p. 72), tratam-se de “instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes, sem a presença do pesquisador”. O mesmo autor acrescenta ainda que na construção de um questionário “é importante determinar quais são as questões mais relevantes a serem propostas, relacionando cada item à pesquisa que está sendo feita e à hipótese que se quer demonstrar/provar/verificar”.

Segundo Oliveira e Ferreira (2014, p. 112), o inquérito por questionário tem como finalidade “obter de maneira sistemática e ordenada informação sobre uma determinada população a investigar, ou seja, aquilo que fazem, pensam, opinam, sentem, aprovam ou desaprovam, os motivos dos seus atos”.

A aplicação do referido questionário diagnóstico (ver anexo I) permitiu um aprofundamento do conhecimento dos alunos e, conseqüentemente, um planeamento das atividades o mais individualizado possível, com vista a uma pedagogia diferenciada.

Recorreu-se a um questionário anónimo (de modo a não condicionar os resultados da avaliação), contendo 16 questões centrais (algumas subdivididas) e todas de resposta “fechada”. O questionário foi estruturado com base no objetivo do presente trabalho: perceber os gostos e hábitos literários dos alunos envolvidos no estudo. O universo

ao qual se refere o estudo é constituído pelos 28 alunos, de ambos os sexos, de uma turma do 6.º ano de escolaridade.

Prevvia-se também a elaboração e aplicação de um questionário final, de avaliação do projeto, que pretendia apurar o impacto e o resultado das atividades desenvolvidas ao longo da sua execução e aferir em que medida a intervenção contribuiu para a promoção do gosto e criação de hábitos de leitura.

Posteriormente à recolha de dados através dos questionários, foi criado um blogue que sustentou toda a implementação do projeto e que constitui também um conjunto de dados a serem analisados, assumindo uma base documental da investigação. Este tipo de método, a pesquisa documental, faz uso de fontes “diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (Fonseca, 2002, p.32, citado por Gerhardt e Silveria, 2009, p.37). Participaram no blogue 21 indivíduos.

### **2.3 “Literatura-te”: o projeto de intervenção**

O plano de ação intitulado “Literatura-te”, perspetivando a valorização da Educação Literária, contou com um conjunto de escolhas literárias que não constam do manual escolar do 6.º ano (ver anexo II), valendo-se para isso do apoio da biblioteca escolar da instituição de ensino. Desta forma, pretende-se mostrar que é exequível desenvolver ações que contribuem para a promoção da leitura de fácil execução sem comprometer o cumprimento do plano curricular da disciplina de Português.

A proposta desenvolvida inspira-se no referencial de aprendizagens de apoio ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, intitulado “*Aprender com a Biblioteca Escolar*”. Este recurso foi criado para dar resposta aos

desafios levantados pela sociedade atual no que diz respeito ao acesso à informação e ao conhecimento, à forma como se comunica, aprende e integra socialmente. A nova configuração social impõe-se, essencialmente, com a revolução tecnológica e de informação, que se estende às escolas e à qual os órgãos de gestão educativa, e toda a comunidade escolar, não ficam alheios.

O projeto foi implementado durante o 2.º período, entre janeiro e março de 2020, em contexto extra letivo, com data de início a 14 de janeiro de 2020. Procurou-se com a implementação desta proposta contribuir para a prática do pensar, proporcionando oportunidades de reflexão e partilha de ideias, alicerçadas nas temáticas retratadas nos livros, fomentando o questionamento e a sua análise crítica.

A primeira fase do projeto, após um diálogo com os alunos sobre a proposta a implementar na turma e uma explicação detalhada de todas as etapas, consistiu na recolha de informação relativa às conceções e práticas dos alunos no que concerne à leitura. Esta recolha concretizou-se por meio da inquirição por questionário, entregue individualmente e acompanhado de autorização aos Encarregados de Educação (EE) para a cedência de dados, dando cumprimento à Lei de Proteção de Dados Pessoais (Decreto-Lei nº58/ 2019 de 8 de agosto). A acompanhar o questionário foi enviada uma nota informativa para o esclarecimento do propósito da iniciativa na qual, além do agradecimento pela colaboração, se garantia o anonimato dos participantes. O questionário inicial serviu essencialmente para aferir os hábitos de leitura dos alunos, os estímulos e motivações à leitura, gostos e preferências literárias, importância atribuída à leitura e a frequência de visitas à biblioteca escolar.

O questionário foi distribuído pelos alunos, lido oralmente e realizado individualmente, pergunta a pergunta, de modo a não gerar quaisquer dúvidas. Inicialmente pediu-se a colaboração dos alunos no seu preenchimento, referindo e garantindo o anonimato do mesmo, explicando que os dados recolhidos serviriam apenas para conhecer melhor a turma e os seus interesses.

Na base nuclear do questionário diagnóstico, foram consideradas as práticas de leitura nos tempos livres, atendendo ao número de livros lidos no mês anterior e o tempo dedicado à leitura semanalmente. Foi também apresentada uma lista de autores



portugueses e estrangeiros para que os intervenientes pudessem selecionar os que conhecem, percebendo assim a cultura literária da turma. Por último, pretendia-se igualmente averiguar a frequência de utilização da biblioteca escolar por parte dos alunos e que tipo de atividades este espaço proporcionava à comunidade escolar.

Concomitantemente à recolha de dados foi selecionado um *corpus* textual a apresentar aos alunos, diversificado em género literário e não coincidente com os textos presentes no manual, de modo a permitir a variedade no contacto com textos de cariz literário, tal como preconizado anteriormente. Sabe-se que grande parte dos alunos tende a encarar os textos sob o ponto de vista avaliativo, desmotivando e perdendo o interesse para a sua leitura (Custódio, 2012). Atendendo a esta particularidade, a escolha de textos extra manual a incluir no plano de trabalho, teve como princípio a não conotação da atividade com qualquer sentido avaliativo, de modo a não condicionar a participação dos intervenientes.

Concluída esta etapa, e depois de dividida a turma em grupos de leitura, foram divulgados, no blogue criado para o efeito (figura 1), os títulos que o grupo nomeado deveria requisitar na biblioteca escolar. Este dispunha de aproximadamente quinze dias para proceder à leitura do texto e, assim, iniciar a discussão e partilha de ideias e pontos de vista no blogue.



**Figura 1: Página inicial do blogue.**

Como motivação para a atividade, e antes de propor a leitura propriamente dita, procedeu-se a uma breve apresentação da obra em questão, desafiando os alunos a descobrirem o tema abordado no texto. Para isso, recorreu-se a vídeos e imagens (da capa e/ou outras) que de alguma forma se relacionassem com o assunto de cada livro. Este momento de pré-leitura converge com Cosson (2014, p. 54), quando afirma que a primeira etapa de todo o processo diz respeito à motivação que “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” e assim despertar o seu interesse pela leitura.

Também Azevedo (2014, p.62) refere-se às comunidades de leitores salientando a necessidade da “exercitação, a nível curricular, de saberes e de competências de natureza motivacional e metacognitivas”. Neste âmbito, o autor acredita ser crucial a interação com textos literários, moderada por atividades de pré-leitura, “as quais permitirão auxiliar a criança a ativar o seu conhecimento prévio acerca do assunto, despertando a sua curiosidade antes da aventura, propriamente dita, começar”.

Terminada a leitura, o grupo nomeado iniciou a publicação dos comentários referentes à obra lida, trocando impressões e opiniões entre si de forma totalmente livre e isenta de juízos. Desta forma, cada aluno encontrou um espaço que lhe possibilitou afirmar

a sua opinião sincera sobre as sensações despertadas pela leitura, indicar as personagens ou partes da narrativa que mais apreciou (ou não apreciou), informações sobre o autor, entre outros aspetos, num diálogo virtual de partilha e transparência de pontos de vista.

### **3. Apresentação e análise de dados**

Um dos primeiros passos desta intervenção passou pela escolha das obras a propor aos alunos. Assim, os títulos eleitos foram: “Missão Impossível” de Ana Magalhães e Isabel Alçada, “A menina que roubava gargalhadas” de Inês Pedrosa, “O Rio das Framboesas” de Karen Wallace, “Os ciganos” de Sophia de Mello Breyner Andresen e Pedro Sousa Tavares e “O Brincador” de Álvaro Magalhães. A escolha do *corpus* textual teve em conta a diversidade de temas, escolha de autores com reconhecimento literário, portugueses e estrangeiros, a não repetição de obras/autores constantes no manual de português e a adequação à faixa etária, nível de ensino e interesse dos alunos em causa.

Ainda que estivesse patente uma intencionalidade pedagógica na seleção das obras, esta foi condicionada pela disponibilidade de títulos e exemplares. Deste modo, os títulos sugeridos cingiram-se ao acervo literário constante na biblioteca escolar da instituição de acolhimento. Esta foi a primeira limitação sentida no decorrer do processo, pois era fundamental garantir o número de exemplares suficiente para cada grupo de leitura, o que não acontecia com os títulos inicialmente pensados.

Contrariamente, a fase de requisição das autorizações dos EE superou as expectativas, na medida em que todas as famílias consentiram a recolha de dados através do questionário diagnóstico e apenas três EE não autorizaram a participação do educando no blogue. Estes indicadores podem, porventura, revelar a valorização atribuída pela família a atividades relativas à leitura levadas a cabo pela escola. Este facto certamente encoraja a realização de ações futuras no mesmo âmbito.

No que diz respeito aos dados apurados, quando questionados sobre o hábito de ler em casa, 50% dos alunos afirmaram ter o hábito regular da leitura, 32% responderam não existir hábito de leitura em casa e 18% não responderam (ver quadro 1). Tendo em conta estes valores, considera-se manifestamente desencorajador o número de alunos que opta pela leitura nos seus tempos livres.

**Quadro 1 – Hábito de leitura nos tempos livres.**

<b>1. Tens o hábito de ler nos tempos livres?</b>		
	Respostas	Dados em percentagem
<b>Sim</b>	14	50%
<b>Não</b>	9	32%
<b>Não responde</b>	5	18%

No entanto, 86% dos alunos reconheceram serem encorajados para a leitura nos tempos livres (ver quadro 2). Quanto a esta questão, se considerarmos a esfera familiar compreendida por “pai”, “mãe”, irmão”, “outros “familiares” então, 71% dos alunos consideram serem encorajados a ler por algum familiar, contrariamente aos 29% que dizem serem encorajados por indivíduos fora da esfera familiar (“professores”, “biblioteca escolar”, “amigos” e “outros”) (ver quadro 3). A interpretação destes dados faz depreender que os pais/EE consideram importantes as atividades de leitura promovidas pela escola, incentivam os educandos a ler, contudo, não constituem *per si* um exemplo de leitores regulares.

**Quadro 2 – Incentivo à leitura.**

<b>2. Alguém te incentiva a ler?</b>		
	Respostas	Dados em percentagem
<b>Sim</b>	24	86%
<b>Não</b>	3	12%
<b>Não responde</b>	1	2%

**Quadro 3 – Pessoa ou grupo de pessoas que incentiva a leitura.**

<b>4. Quem te incentiva mais a ler?</b>		
	Respostas	Dados em percentagem
<b>Pai</b>	10	22%
<b>Mãe</b>	19	41%
<b>Irmãos</b>	2	4%
<b>Outros familiares</b>	2	4%
<b>Professores</b>	9	20%
<b>Biblioteca</b>	0	0%
<b>Amigos</b>	0	0%
<b>Outros</b>	4	9%

Quando questionados acerca do número de livros lidos no último mês, dos 14 alunos que leem nos tempos livres, 36% afirmam ter lido entre 3 a 6 livros e 64% afirmam ter lido apenas entre 1 a 3 livros no último mês. No que concerne ao tempo, em horas, dedicado à leitura semanalmente, 36% destes alunos afirmam ler até uma hora por semana, do mesmo modo que 36% dos alunos afirmam ler entre uma a três horas por semana. No entanto, apenas 14% (2 alunos) dizem ler num período entre três a cinco horas por semana, e 7% (1 aluno) afirma ler durante um período superior a cinco horas semanais (ver Quadro 5). Se por um lado é encorajador o facto dos inquiridos dedicarem parte dos seus tempos livres à leitura, por outro, parece insuficiente o tempo que dedicam à atividade, manifestando-se no número de livros que leem num mês (ver Quadro 4).

**Quadro 4 – Número de livros lidos no mês anterior.**

<b>6. Quantos livros leste no último mês?</b>		
	Respostas	Dados em percentagem
<b>De 1 a 3 livros</b>	9	64%
<b>De 3 a 6 livros</b>	5	36%
<b>De 6 a 9 livros</b>	0	0%
<b>Mais de 9 livros</b>	0	0%

**Quadro 5 – Tempo dedicado à leitura semanalmente.**

<b>7. Em média, quanto tempo dedicas à leitura, por semana?</b>		
	Respostas	Dados em percentagem
<b>Até 1 hora por semana</b>	5	36%
<b>Entre 1 a 3 horas</b>	5	36%
<b>Entre 3 a 5 horas</b>	2	14%
<b>Mais de 5 horas por semana</b>	1	7%
<b>Não responde</b>	1	7%

No que concerne às razões por detrás da menor adesão à leitura enquanto atividade regular, salienta-se o diminuto interesse despertado pelos livros (referido por 6 alunos) e o gosto por outro tipo de atividades (mencionado por 10 alunos), aos quais acrescenta-se três alunos que referem não ter tempo para dedicar à leitura e dois alunos que consideram a leitura aborrecida (ver Quadro 6).

**Quadro 6 – Razões para não ler.**

<b>9. Por que razão não costumas ler?</b>		
	Respostas	Dados em percentagem
<b>Ler é aborrecido</b>	2	6%
<b>Não tenho tempo para ler</b>	3	6%
<b>Não tenho livros em casa</b>		0%
<b>Os livros não me despertam interesse</b>	6	13%
<b>Gosto de ocupar o tempo livre com outras atividades</b>	10	25%
<b>Outra razão</b>	0	0%
<b>Não responde</b>	0	0%

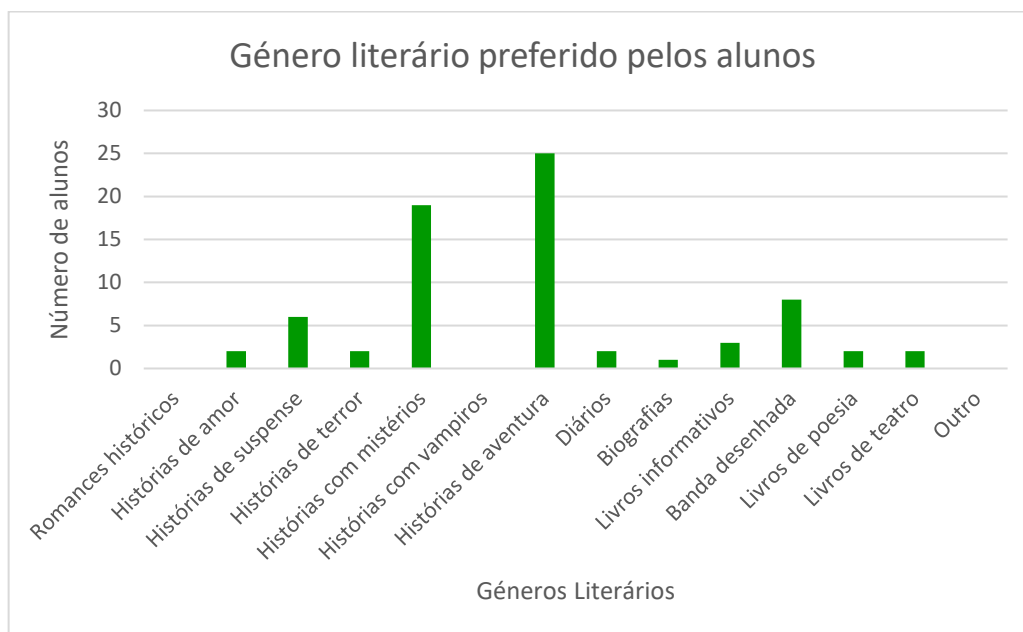
Outro dado pertinente a destacar é o facto de apenas um aluno (dos que afirmam ler nos tempos livres) considerar a leitura como uma atividade aborrecida, ainda que prefiram ocupar os tempos livres com outras atividades (ver Quadro 7). Esta informação vai ao encontro dos dados do Quadro 5 na medida em que também somente um aluno indica que “ler é aborrecido e uma obrigação”. Contrariamente a esta conceção, 22% (corresponde a 8 alunos) identificam a leitura como uma atividade divertida e o mesmo número de alunos considera-a importante na satisfação da sua curiosidade. Os dados permitem ainda aferir que 33% (12 alunos) consideram que a

leitura permite saber mais sobre temas interessantes. Isto leva a concluir que os alunos, de um modo geral, veem a leitura do ponto de vista utilitário e não numa dimensão recreativa e lúdica. Quando questionados os alunos que reconhecem não ler nos tempos livres, não se registam diferenças substanciais nas respostas dadas, exceto na alínea c) (“Ler é aborrecido e uma obrigação) que regista 11% das respostas, contrastando com os 3% das respostas dadas pelos alunos que leem regularmente.

**Quadro 7 – Concepções sobre a leitura.**

<b>8. Na tua opinião:</b>				
	Respostas	Dados em percentagem	Respostas	Dados em percentagem
	Alunos que leem nos tempos livres		Alunos que <u>não</u> leem nos tempos livres	
<b>Ler é importante para poder fazer os trabalhos de casa</b>	5	14%	3	11%
<b>Ler é importante para satisfazer a minha curiosidade</b>	8	22%	6	21%
<b>Ler é aborrecido e uma obrigação</b>	1	3%	3	11%
<b>Divirto-me ao ler histórias interessantes</b>	8	22%	7	25%
<b>Ler é importante porque assim o meu professor fica contente comigo</b>	1	3%	1	3%
<b>Ler é importante porque me permite saber mais sobre temas interessantes</b>	12	33%	8	29%
<b>Não responde</b>	1	3%	0	0%

A análise do gráfico da figura 2, referente aos géneros literários preferidos pelos alunos inquiridos, permite perceber que este grupo de alunos tem preferência pelas “histórias de aventura”, seguindo-se as “histórias com mistérios”. Estes dados revelaram especial interesse para a seleção das obras a incluir no plano de trabalho.



**Figura 2 – Gráfico representativo das respostas dadas pelos alunos à pergunta “Que género de livros gostas mais de ler?”.**

Os valores relativos às idas à biblioteca da escola não evidenciam grande oscilação entre o número de alunos que utiliza a biblioteca e o que não utiliza este espaço (ver Quadro 8). Estes dados comprovam, de alguma forma, a tendência expressa na primeira questão, relativa à ocupação dos tempos livres com atividades de leitura. Do mesmo modo, percebe-se pelos dados do Quadro 9 que uma percentagem reduzida dos alunos requisita regularmente livros na biblioteca escolar, sendo que 39% (11 alunos) requisitam entre 1 a 2 livros por ano e apenas 11% (3 alunos) requisitam entre 1 a 2 livros por semana.

Embora se verifique um bom indicador neste quadro fica, contudo, por perceber se a frequência do espaço a que os alunos se referem será no âmbito da ocupação por motivo de ausência de determinado docente ou atividades dinamizadas pela biblioteca, colocando de parte uma utilização espontânea. Quanto ao número de livros requisitados, coloca-se a mesma questão. Poderão eventualmente os dados apresentados estarem relacionados com a possível requisição das obras de leitura obrigatória a que os alunos estão sujeitos e não a uma requisição livre e por autodeterminação. Estes dados foram de especial importância na inclusão da biblioteca



escolar no plano de trabalho traçado, tendo sido esta escolha intencional no sentido de aproximar os alunos deste espaço e, assim, promover maior gosto pelo livro através das atividades dinamizadas pela biblioteca.

**Quadro 8 – Utilização da biblioteca escolar.**

<b>13. Costumas ir à biblioteca da escola?</b>		
	Respostas	Dados em percentagem
<b>Sim</b>	13	40%
<b>Não</b>	12	43%
<b>Não responde</b>	3	11%

**Quadro 9 – Requisição de livros na biblioteca escolar.**

<b>14. Requisitas livros na Biblioteca da Escola?</b>		
	Respostas	Dados em percentagem
<b>Todos os dias</b>	0	0%
<b>1 ou 2 vezes por semana</b>	3	11%
<b>1 ou 2 vezes por mês</b>	2	7%
<b>1 ou 2 vezes por período</b>	8	29%
<b>1 ou 2 vezes por ano</b>	11	39%
<b>Não responde</b>	4	14%

No que concerne aos motivos pelos quais os alunos não frequentam a biblioteca (ver Quadro 10), observa-se que 34% prefere ler noutro local, 27% considera que os livros da biblioteca escolar não correspondem aos seus interesses e 2%, respetivamente, afirma não ter companhia e consideram que, por não serem leitores, não veem razão para frequentar o espaço. Os dados registados permitem eventualmente inferir que os inquiridos não reconhecem no seu espaço de biblioteca o local ideal para realizar as suas leituras. Sendo a biblioteca escolar o local indicado para as atividades de leitura pelos materiais e recursos que deve oferecer, compreende-se a necessidade de tornar estes espaços ainda mais convidativos, apelando à presença e participação dos alunos.

**Quadro 10 – Razões para a não ida à biblioteca escolar.**

<b>16. Porque é que não vais à biblioteca da escola?</b>		
	Respostas	Dados em percentagem
Não gosto de estar lá	0	0%
Não há livros de que gosto	9	27%
Não tenho companhia	2	6%
Leio pouco por isso não vou lá fazer nada	2	6%
Prefiro ler noutros sítios	11	34%
Não responde	9	27%

#### 4. Apresentação de resultados

Dadas as circunstâncias que todos estamos a viver face à situação epidemiológica do COVID-19, provocada pela disseminação do novo coronavírus, não foi possível terminar a proposta enunciada e retirar conclusões devidamente atestadas e/ou comprovadas. No entanto, com base nos dados recolhidos até à data do fecho das escolas, é possível tecer algumas considerações.

Quanto à implementação do projeto, numa perspetiva global, considera-se que este foi acolhido pelos alunos com amplo interesse. Aquando da criação do blogue foi perceptível o entusiasmo dos alunos em iniciar a interação, manifestando-o através de comentários. Realço o comentário da AB publicado na página inicial: “Olá. Estou ansiosa por ler um livro”.

Alguns autores consideram que a utilização de ferramentas digitais da *Web 2.0*, nomeadamente o *Youtube*, o *teachertube*, o *flickr*, o *podcast* e o blogue, bem como o investimento nos clubes de leitura virtuais e sítios da *Internet*, ganham cada vez mais relevo como forma de motivar os alunos para a leitura (Polícia, 2017, p.8). Torre (2010), nas palavras de Polícia (2017, p.8), atesta “que os clubes virtuais de leitura apresentam inúmeras potencialidades na promoção da leitura” rematando que os mesmos são inclusivamente “uma ajuda mãe da leitura”.

O entusiasmo foi mantendo-se e no momento de iniciar a comunicação do primeiro livro – “Missão Impossível” – rapidamente surgiram os primeiros comentários. Importa salientar que, tal como desejável, as opiniões emitidas sobre as leituras foram sinceras e genuínas. Alguns alunos não sentiram qualquer constrangimento em manifestar o desagrado face ao texto que leram (figura 1 – comentário de OA).

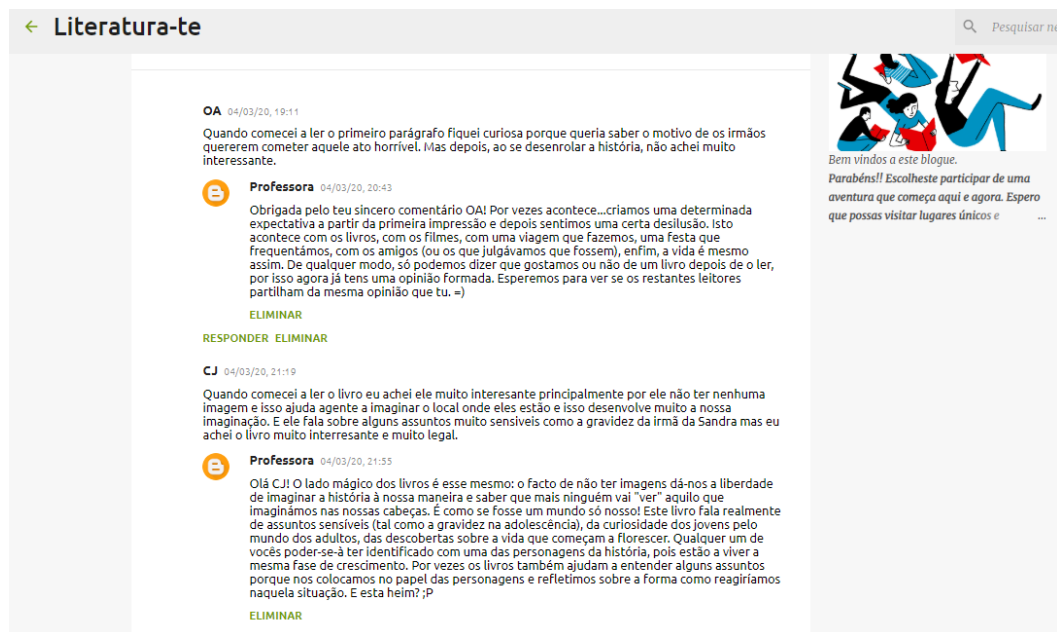


Figura 1 – Comentários dos alunos sobre o livro em discussão.

Outro aspeto elogiável foi a interação decorrida entre os leitores na medida em que estabeleceram relação entre os seus comentários e os dos colegas concordando, ou não, com o ponto de vista dos demais (figura 2 – comentário de SA). Não obstante, o ideal da comunicação seria um diálogo envolvendo preferencialmente os leitores, dirigindo-se diretamente entre si. O que se verificou foi uma tendência para dirigir o comentário à professora que iniciou a comunicação.

Wojciechowski & Zweig, (2003), citados por Azevedo (2014, p. 60), realçam a importância da promoção de atividades como “book talk” ou a leitura independente, baseadas em obras elegidas pelos alunos ou pelo professor, para posterior discussão e partilha. Os mesmos autores referem que benefícios deste tipo de atividades não se restringem ao incremento da motivação para a leitura na medida em que também envolvem, “para além da possibilidade de contactar com literatura autêntica, também um alargamento dos conhecimentos, em termos de quadros de referência, e um aumento da fluência de leitura e de vocabulário, elementos com um impacto assumidamente positivo na proficiência da leitura”.

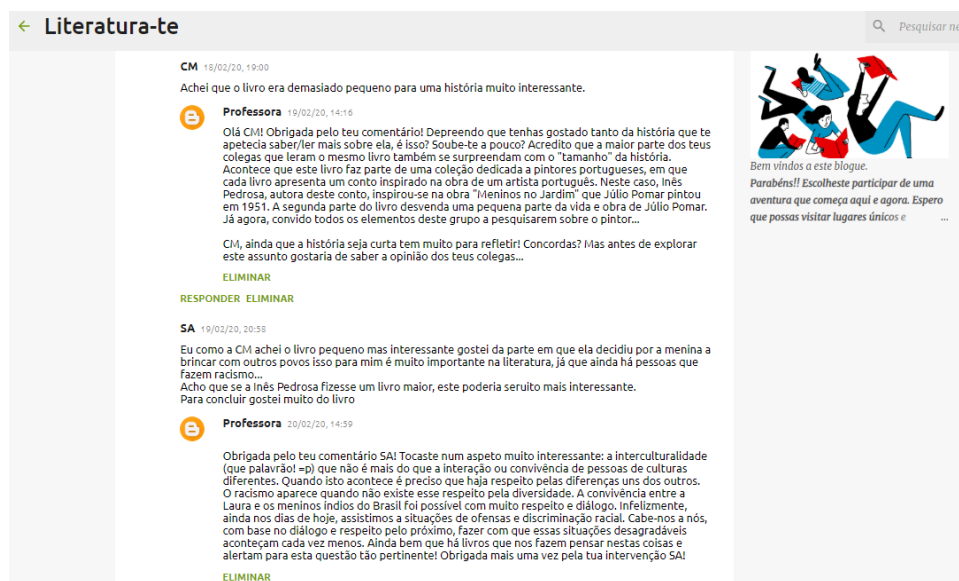


Figura 2 – Comunicação entre leitores através dos comentários.

Tendo em conta que as “histórias com mistérios” e as “histórias de aventura” foram as mais enunciadas nas preferências dos alunos, o livro escolhido para iniciar o projeto destaca-se dos demais por apresentar esses mesmos predicados. A “Missão Impossível” de Ana Magalhães e Isabel Alçada relata a aventura de um grupo de amigos que se veem envolvidos numa perigosa e empolgante peripécia. Valendo das referências históricas patentes na narrativa foi proposto aos alunos uma pequena investigação acerca de alguns elementos citados no texto, à qual o ST aderiu prontamente (figura 3).

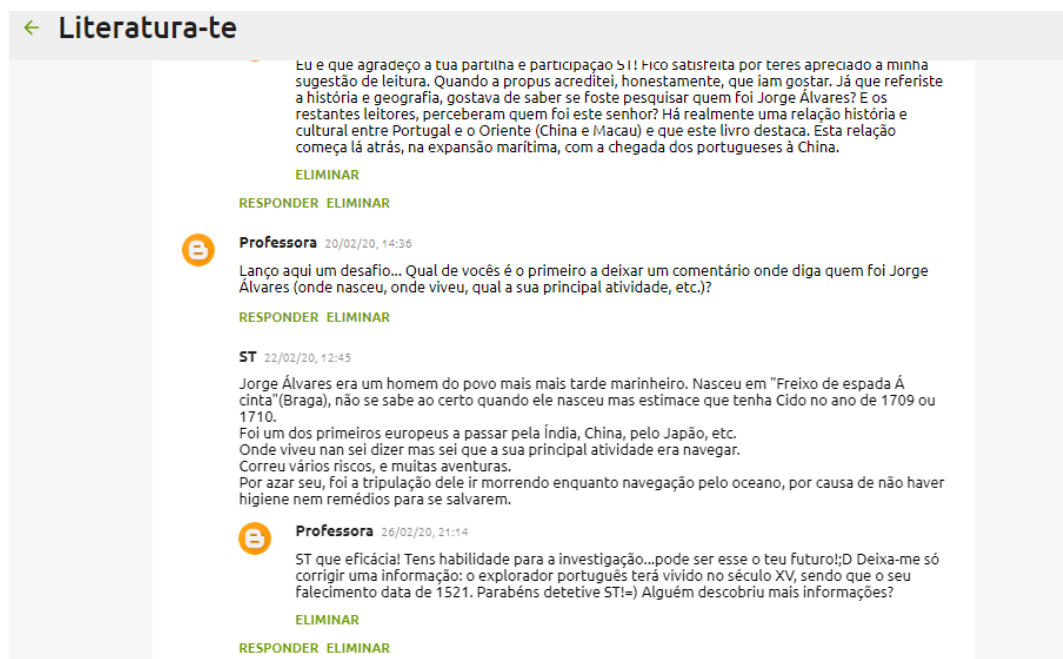


Figura 3 – Resposta do ST ao desafio lançado ao grupo de leitores.

Numa fase intermédia do projeto foi sentida alguma dificuldade por parte dos alunos no acesso ao blogue. Percebeu-se nesta altura que o seu nível de literacia digital ficou aquém das expectativas iniciais. Curiosamente, o “nosso país está, quer em acesso de Internet, quer em literacia digital, desfasado da maioria dos países europeus (mesmo da UE27), o que à partida é já numa situação de divisão/exclusão digital, apresentando percentagens algo inferiores à média europeia (54% em 2007 na UE27)” (Pereira & Silva, 2009, p. 5412).

Este aspeto ajuda a explicar o decréscimo de participação dos alunos no blogue ao longo do projeto. Claro que, a par com a notória dificuldade em se relacionar com as ferramentas digitais, acresce a fraca motivação da grande maioria dos alunos para a leitura e o constrangimento associado ao não cumprimento dos prazos estabelecidos para as efetuarem. O facto da atividade de leitura apresentar-se com cariz facultativo, pretendia precisamente espelhar o interesse e a motivação dos alunos neste tipo de iniciativas. Como se previa e como referem Mata, Monteiro e Peixoto (2009, p. 568), “a diversificação de áreas de interesse, à medida que vão crescendo e contactando com novas actividades e matérias pode levar a que uns alunos se dediquem mais a um tipo

de actividade e outros a outro, provocando um decréscimo em alguns aspectos das suas motivações”.

Seria interessante alargar esta proposta ao trabalho em sala de aula, nomeadamente com a apresentação dos livros aos restantes grupos de leitura e, quem sabe, a outras turmas, de modo a tornar as atividades mais dinâmicas do ponto de vista da participação do aluno, atribuindo-lhe um papel mais ativo no processo. Outra sugestão que eventualmente constituiria uma mais-valia numa intervenção futura passaria pela escolha das obras, por parte dos grupos de leitura, de entre uma lista pré-definida mais alargada. Esta opção exigiria, contudo, um acervo apetrechado e disponibilizado em quantidade e qualidade suficientes. Assim, considera-se que esta proposta pode ser reinventada de diversos modos, ampliando o seu espectro de ação com potencial para exercer maior impacto nas experiências de leitura dos jovens alunos.

Ainda que verificada alguma oscilação no nível de motivação e participação dos alunos durante o período em que decorreu o projeto, contou-se com cooperações assíduas e regulares. Embora se tenha tratado de uma pequena intervenção, reafirma-se a importância da leitura no desenvolvimento das crianças e jovens, confirmando o fulcral papel nas aprendizagens que realizam ao longo da vida. Considera-se, também, que a família confere um forte contributo na promoção de atitudes positivas perante a leitura. A família representa no processo de desenvolvimento e crescimento da criança e, particularmente, no reconhecimento da aproximação com os livros como atividade indispensável à sua formação, torna-se imperioso a adoção de “uma maior apetência pelo acto de ler” no seio familiar (Gomes, 1996, p. 22).

## **CONCLUSÃO**





A escola de hoje apresenta-se exigente, desafiando o professor a assumir um desempenho cada vez mais multifacetado e variado no saber fazer. No entanto, o “educador não precisa ser “perfeito” para ser um bom profissional. Fará um grande trabalho na medida em que se apresente da forma mais próxima ao que ele é naquele momento (...)” (Moran, 2007, p. §5). Esta perspetiva de humildade e disponibilidade permite fazer do ato de ensinar um processo de contínua atualização e aprendizagem.

Foi precisamente de mente aberta e bastante expectante que abracei este projeto de intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Tendo já passado por uma experiência idêntica no passado, antevia um ano de grandes desafios, muito trabalho, aprendizagem e esforço pessoal que impôs uma avultada flexibilidade na gestão de obrigações laborais e familiares.

O desafio que objectivei consistia, genericamente, na dinamização de um plano de trabalho que conduzisse ao desenvolvimento de hábitos de leitura e ao crescente gosto pela leitura, por meio de uma estratégia aliciante e geradora de aprendizagens enriquecidas de significado. Assim, procurou-se propor aos alunos um projeto dinâmico que os sensibilizasse para a beleza e o prazer da leitura, quer seja ela individual, em silêncio, em voz alta ou através da criatividade e expressividade de cada um.

Com os constrangimentos associados à crise de saúde pública mundial que vivemos, todo o projeto apresentado ficou comprometido. No entanto, foi possível perceber que até ao 1.º CEB os alunos preservam o gosto e a aproximação pelo livro e pela leitura, característica esta que se atenua com o avançar da escolaridade. É evidente que, de um modo geral, os alunos do 2.º CEB não se encontram tão próximos da literatura como seria desejável, sendo por isso urgente proporcionar experiências de leitura que propiciem o seu reencontro com os livros. Para tal, tanto a comunidade educativa como o núcleo familiar destas crianças e jovens devem unir esforços e reverter esta tendência.

Ainda sobre esta questão, entende-se ser primordial o incentivo e o estímulo à leitura, num contacto e convívio com os livros, o mais cedo possível e o contexto familiar apresenta-se como o privilegiado para que esse contacto aconteça e se fortaleça. Claro

está que o papel das escolas, e dos professores em particular, assume igualmente destaque na medida em que reforça esse vínculo, encorajando o hábito da leitura e desenvolvendo atividades aliciantes e estimulantes. O aluno que for detentor de uma consistente consciência literária, mais facilmente perceberá a sociedade na qual se insere e as mudanças que ocorrem no mundo que o rodeia. Quanto ao professor, cabe-lhe promover a Educação Literária, na urgência de dissuadir a perspetiva da Literatura enquanto objeto de exploração secundária e de menor prioridade.

Posso ainda aferir que a realização do projeto de intervenção foi desempenhada com enorme entusiasmo e motivação, resultando em plena gratificação pessoal. O orgulho de pertencer a esta classe é imensurável, estando, contudo, ciente da árdua missão que assumi cumprir. Estamos a viver tempos de mudança, que exigem e exigirão cada vez mais dedicação e rigor dos profissionais docentes. Ter consciência da inconstância e permanente teste às capacidades foi, sem dúvida, a maior aprendizagem retirada desta experiência.

Na perspetiva de Donald Schön (1983), a docência é uma profissão que exige a resolução de problemas complexos e ambíguos e que exigem a mobilização do conhecimento especializado para uma eficaz interpretação e avaliação que favoreça o cliente envolvido. Entenda-se por “cliente” os alunos, os encarregados de educação e dirigentes educativos. Importa ainda esclarecer que quando se refere ao conhecimento do professor não se remete apenas para os saberes académicos. Segundo o mesmo autor, o conhecimento profissional resulta do conjunto de experiências num domínio bem determinado e é aprovado pela habilidade em responder aos problemas do quotidiano (Schön, 1983). Do ponto de vista da construção de um perfil profissional, esta é uma vertente que, presente e futuramente, interessa aprimorar por toda a importância que lhe atribuo.

Dadas as circunstâncias atuais e o futuro que se vislumbra para a Humanidade, é certo que o paradigma da educação não será o mesmo. Cada um de nós terá um papel único no caminho que se aproxima, o que implica manter um olhar atento e crítico a tudo o que nos rodeia, preservar e potenciar a curiosidade que nos é inata, pesquisar e

investigar incessantemente e insistir no trabalho colaborativo, numa troca de experiências e saberes humilde e sem contrapartidas.

Termino estas considerações finais com as sábias palavras do Papa Bento XVI (2008) que resume na perfeição toda a essência do meu percurso enquanto aprendiz na docência: “(...) o educador é uma testemunha da verdade e do bem: sem dúvida, também ele é frágil e pode falhar, mas procurará sempre de novo pôr-se em sintonia com a sua missão” (PP.XVI, 2008)



## **BIBLIOGRAFIA**



- Antunes, C. P., Dias, M. F., & Silva, S. R. (11 de setembro de 2014). Para uma leitura do texto-mundo: educação literária e expressão e educação dramática/teatro - O conto é teu, o conto é nosso. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Minho: Lulu Press, Raleigh, N. Obtido de [https://www.academia.edu/10128612/Literatura\\_Infantil\\_e\\_Leitores.\\_Da\\_Teoria\\_%C3%A0s\\_Pr%C3%A1ticas](https://www.academia.edu/10128612/Literatura_Infantil_e_Leitores._Da_Teoria_%C3%A0s_Pr%C3%A1ticas)
- Balça, Â. M., & Azevedo, F. (12 de outubro de 2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18, pp. 131-153.
- Balça, Â., & Costa, P. (jan./jun. de 2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Re-vista*, 24(1), pp. 201-220.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: M.E.C, Ministério da Educação.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Carvalho, L. C. (2016). *Metodologias e Técnicas de Investigação. Sebenta de apoio*. Lisboa: Universidade Aberta. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/5932>
- Centro de Linguística da Universidade do Porto. Parecer sobre a proposta de novo programa de português do ensino básico. (2015). Porto. Obtido de <https://www.app.pt/6560/parecer-do-centro-de-linguistica-da-universidade-do-porto-sobre-a-proposta-de-novo-programa-de-portugues-do-ensino-basico/>
- Cosson, R. (2014). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.



- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros 5 anos*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Custódio, P. B. (dezembro de 2012). Experiências significativas de leitura no 2º CEB - Representatividade e qualidade dos textos literários. *Revista EXEDRA - Português: Investigação e Ensino*(Número temático), pp. 93-95.
- Decreto-Lei n.º54/2018. (6 de julho de 2018). Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º58/2019. (8 de agosto de 2019). Portugal.
- Despacho n.º 10874/2012. (10 de agosto de 2012). Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 2109/2015. (27 de fevereiro de 2015). Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Freitas, E., Casanova, J., & Alves, N. (1997). *Hábitos de Leitura. Um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gamboa, M. J. (2010). *A Construção Escolar do Plano Nacional de Leitura - Um estudo num agrupamento de escolas do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Obtido de <https://books.google.pt/books?id=dRuzRyElzmkC&pg=PA37&dq=m%C3%A9todo+investiga%C3%A7%C3%A3o+documental&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwiIIXC-MzqAhV68eAKHR5nCbIQ6AEwAnoECAUQA#v=onepage&q=m%C3%A9todo%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20documental&f=false>
- Gomes, J. A. (1996). *Da voz à nascente: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Gordon, J. (2012). El Efecto Imaginante. (D. G. Artes, Ed.) México. Obtido em 6 de maio de 2020, de [http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/fidencio\\_lopez/wp-content/uploads/2014/02/El-efecto-imaginante.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/fidencio_lopez/wp-content/uploads/2014/02/El-efecto-imaginante.pdf)
- IFLA. (1999). *Diretrizes da IFLA. Manifesto da biblioteca escolar - A Biblioteca Escolar no Ensino e Aprendizagem para todos*. Netherlands. Obtido em maio de 2020, de [https://www.rbe.mec.pt/np4/file/1853/guide\\_lines\\_2016.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/file/1853/guide_lines_2016.pdf)
- Kaspari, T., Saraiva, J. A., & Mügge, E. (jul./dez. de 2016). Leitura do texto literário: fundamentos teóricos e justificativa para sua prática. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, pp. 566-582.
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2018). *Relatório Nacional PISA 2018 Literacia da Leitura*. IAVE. Obtido de [https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO\\_NACIONAL\\_PISA2018\\_IAVE.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf)
- Mata, L. (1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Revista Análise Psicológica*, 17(1), pp. 65-77.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Revista Análise Psicológica*, 27(4), pp. 563-572.
- Melão, D. H. (2010). Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). *Revista EXEDRA*(3), pp. 75-90.
- Moran, J. (2007). A aprendizagem de ser educador. Em *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. (pp. 74-81). Papirus Editora. Obtido em março de 2020, de [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_inovadora/aprend.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/aprend.pdf)
- Nóbrega, S. P. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

OCEPE. (19 de julho de 2016). Portugal: Ministério da Educação e Ciência.

Oliveira, E. R., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação: Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica - Editorial, SA. Obtido de <https://books.google.pt/books?id=Xku7BAAAQBAJ&pg=PA94&lpg=PA94&dq=%22de+recolha+de+informa%C3%A7%C3%A3o+em+que+se+assegura+o+controlo+de+sujeitos,+ambiente+e+vari%C3%A1veis%22&source=bl&ots=zsJV1fRNMmr&sig=ACfU3U3QfuUdiu31tD7883Z5SjRnLKxtrw&hl=pt-PT&sa=X&v>

Pádua, E. M. (2007). *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. (13<sup>a</sup> ed.). Campinas: Papirus.

Pereira, M. d., & Silva, B. D. (2009). Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. *A RELAÇÃO DOS JOVENS COM AS TIC E O FACTOR DIVISÃO DIGITAL NA APRENDIZAGEM* (pp. 5408-5431). Braga: Universidade do Minho.

Polícia, M. L. (2017). Ler para aprender e comunicar: o virtual e o real - o domínio da Educação Literária no 1.º ciclo. Em F. Gameiro, & A. Cachopas, *Redes, Bibliotecas e Literacias* (pp. 90-115). Évora: Publicações do Cidehus.

Portaria n.º 756. (14 de julho de 2009). 4488 - 4491. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e Ciência. Obtido em maio de 2020, de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/492424/details/maximized>

PP.XVI, B. (21 de janeiro de 2008). *Vatican News: Carta do Papa Bento XVI à Diocese e à cidade de Roma sobre a tarefa urgente da formação das novas gerações*. Obtido de A Santa Sé: [http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/letters/2008/documents/hf\\_ben-xvi\\_let\\_20080121\\_educazione.html](http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html)

Roldão, M. d. (2001). Gestão curricular: a especificidade do 1.º ciclo. *Gestão curricular no 1.º ciclo: monodocência - coadjuvação. Encontro de reflexão – Viseu 2000* (pp. 17-30). Lisboa: Ministério da Educação.

- Santos, M. L., Neves, J. S., Lima, M., & Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Londres: Routledge Books.
- Silva, L. M. (2000). *Bibliotecas escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Varela, B. L. (2013). *Currículo e o Desenvolvimento Curricular: concepções, práxis e tendências* (Vol. 1). Praia-Cabo Verde: UNI-CV. Obtido em janeiro de 2020, de [https://www.academia.edu/3640172/Livro\\_O\\_Curr%C3%ADculo\\_e\\_o\\_Dese%20nvolvimento\\_Curricular\\_concep%C3%A7%C3%B5es\\_pr%C3%A1xis\\_e\\_tend%C3%Aancias\\_](https://www.academia.edu/3640172/Livro_O_Curr%C3%ADculo_e_o_Dese%20nvolvimento_Curricular_concep%C3%A7%C3%B5es_pr%C3%A1xis_e_tend%C3%Aancias_)
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., & Perencevich, K. C. (julho de 2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research*, 299-310.

## **ANEXOS**



## **Anexo I – Questionário Diagnóstico**

## Questionário

O presente questionário surge no âmbito da elaboração de um relatório final do Mestrado em Educação do 1º CEB e 2º CEB em Português e História, da Professora Susana Dias, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Pede-se a tua colaboração na resposta a algumas perguntas. Elas são muito simples e vão ajudar a conhecer-te melhor e a saber quais os teus gostos literários.

Depois disso, convido-te para fazeres parte de uma viagem a um mundo mágico, onde tudo pode acontecer e tu podes ser o que quiseres. Essa é a viagem que só os livros nos conseguem proporcionar.

Agora, lê com atenção e responde com veracidade e sinceridade. Este questionário é inteiramente anónimo.

Mãos à obra! Começa por ler as questões que se seguem e coloca uma (X) na opção que achares adequada.

### 1. Tens o hábito de ler nos tempos livres?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeste **SIM**, avança para as perguntas número **6 e 7**.

Se respondeste **NÃO**, avança, de imediato, para a pergunta número **8**.

### 2. Alguém te incentiva a ler?

Sim ☐

Não ☐

### 3. Consideras que, em tua casa, a leitura é um hábito regular?

Sim ☐

Não ☐



**4. Se respondeste *Sim* na pergunta 2., quem te incentiva? (Podes seleccionar até 3 razões)**

- a. Pai
- b. Mãe
- c. Irmãos
- d. Outros familiares
- e. Professores
- f. Biblioteca escolar
- g. Amigos
- h. Outros

☐  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐

**5. Os modos de incentivo são (selecciona até 3 razões):**

- a. Leem-me/ leram-me livros (histórias)
- b. Recomendam-me livros
- c. Oferecem-me livros
- d. Fazem-me elogios se mostro interesse em ler
- e. Acompanham-me/ acompanharam-me à biblioteca
- f. Falam comigo sobre a importância da leitura
- g. Dão-me prémios/ recompensas
- h. Outros

☐  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐  
☐

**6. Quantos livros leste no último mês?**

	(X)
De 1 a 3 livros	
De 3 a 6 livros	
De 6 a 9 livros	
Mais de 9 livros	

**7. Em média, quanto tempo dedicas à leitura, por semana?**

	(X)
Até 1 hora por semana	
Entre 1 a 3 horas	
Entre 3 a 5 horas	
Mais de 5 horas por semana	

**8. Na tua opinião (seleciona até 3 razões):**

- a. Ler é importante para poder realizar os trabalhos de casa ☐
- b. Ler é importante para satisfazer a minha curiosidade ☐
- c. Ler é aborrecido e uma obrigação ☐
- d. Divirto-me ao ler histórias interessantes ☐
- e. Ler é importante porque, assim, o meu professor fica mais contente comigo ☐
- f. Ler é importante porque me permite saber mais sobre temas interessantes ☐

**9. Por que razão não costumavas ler? (Podes selecionar até 3 razões)**

- a. Ler é aborrecido ☐
- b. Não tenho tempo para ler ☐
- c. Não tenho livros em casa ☐
- d. Os livros não me despertam interesse ☐
- e. Gosto de ocupar o tempo livre com outras atividades ☐
- f. Outra razão. Refere qual?\_\_\_\_\_ ☐

**10. Dos seguintes autores, seleciona com um (X), todos aqueles que conheces.**

- |                                     |                          |
|-------------------------------------|--------------------------|
| a. António Mota                     | <input type="checkbox"/> |
| b. António Torrado                  | <input type="checkbox"/> |
| c. Almeida Garrett                  | <input type="checkbox"/> |
| d. Álvaro Magalhães                 | <input type="checkbox"/> |
| e. Alice Vieira                     | <input type="checkbox"/> |
| f. Isabel Alçada                    | <input type="checkbox"/> |
| g. Inês Pupo                        | <input type="checkbox"/> |
| h. Jorge Letria                     | <input type="checkbox"/> |
| i. Jacob Grimm/ Wilhelm Grimm       | <input type="checkbox"/> |
| j. Jean de La Fontaine              | <input type="checkbox"/> |
| k. Luísa Ducla Soares               | <input type="checkbox"/> |
| l. Manuel António Pina              | <input type="checkbox"/> |
| m. Maria Alberta Menéres            | <input type="checkbox"/> |
| n. Sophia de Mello Breyner Andresen | <input type="checkbox"/> |

**11. Que género de livros gostas mais de ler (seleciona até 3)?**

- |                            |                          |
|----------------------------|--------------------------|
| a. Romances históricos     | <input type="checkbox"/> |
| b. Histórias de amor       | <input type="checkbox"/> |
| c. Histórias de suspense   | <input type="checkbox"/> |
| d. Histórias de terror     | <input type="checkbox"/> |
| e. Histórias com mistérios | <input type="checkbox"/> |
| 72                         | <input type="checkbox"/> |

- f. Histórias com vampiros
- g. Histórias de aventura ☐
- h. Diários ☐
- i. Biografias ☐
- j. Livros informativos ☐
- k. Banda desenhada ☐
- l. Livros de poesia ☐
- m. Livros de teatro ☐
- n. Outro. Refere qual?\_\_\_\_\_ ☐

**12. Onde gostas mais de ler?**

- a. Na sala de aula ☐
- b. Em casa, com os meus pais ☐
- c. Em casa, sozinho ☐
- d. Na Biblioteca Escolar ☐
- e. Outro local. Refere qual?\_\_\_\_\_ ☐

**13. Costumas ir à Biblioteca da Escola?**

Sim ☐

Não ☐

Se respondeste **SIM**, avança para as perguntas número **14** e **15**.

Se respondeste **NÃO**, avança para a pergunta número **16**.

**14. Requisitas livros na Biblioteca da Escola?**

	(X)
Todos os dias	
1 ou 2 vezes por semana	
1 ou 2 vezes por mês	
1 ou 2 vezes por período	
1 ou 2 vezes por ano	

**15. Em que atividades já participaste na Biblioteca da Escola (seleciona até 3)?**

- a. Ouvir uma história ☐
- b. Jogos variados ☐
- c. Leitura animada ☐
- d. Exposições ☐
- e. Visita de um contador de histórias ☐
- f. Visita de um autor ☐

**16. Qual é/Quais são as principais razões pela qual / pelas quais não visitas a Biblioteca Escolar (seleciona até 2 razões)?**

- a. Não gosto de estar lá ☐
- b. Não há livros de que gosto ☐
- c. Não tenho companhia ☐
- d. Leio pouco por isso não vou lá fazer nada ☐
- e. Prefiro ler noutros sítios ☐

**Obrigada pela tua participação e boas leituras!**

**A Professora: Susana Dias**



## **Anexo II – Planificação do projeto “Literatura-te”**

**Atividade:** Comunidade de leitores – “*Literatura-te*”  
**Enquadramento:** Atividade desenvolvida em articulação com a Biblioteca Escolar

PLANIFICAÇÃO			
Escola Básica 2º e 3º CEB		Mestranda: Susana Dias	Número de Alunos: 28
Duração: Ao longo do ano em atividade extra letiva.		Ano de Escolaridade e Turma: 6.º D	
Disciplina: Português			
Aprendizagens previstas com o trabalho em articulação com a biblioteca escolar:			
<div>❖ Literacia da leitura</div> <div><div>- Ler obras integrais de distintos géneros literários, livremente ou com orientação.</div><div>- Efetuar escolhas literárias, em concordância com os seus interesses, necessidades e competências leitoras.</div><div>- Identificar géneros literários e identificar relações intertextuais.</div><div>- Expressar ideias com coerência discursiva e sequencial, aplicando corretamente vocabulário e estruturas gramaticais.</div><div>- Descrever experiências de leitura, nomeando textos, autores, personagens ou acontecimentos marcantes no seu percurso leitor.</div><div>- Fazer uso das tecnologias digitais para comunicar e responder aos seus interesses e necessidades, pessoais e escolares, respeitando normas de segurança.</div></div>			
Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Materiais
Textos literários em prosa e em verso	<div><div>- Ler para apreciar textos variados;</div><div>- Expressar ideias e sentimentos desencadeados pela leitura de um texto literário;</div><div>- Partilhar experiências de leitura autónoma.</div></div>	<div><div>- Divulgação, na aula de português, do projeto “Literatura-te “: exposição detalhada da iniciativa (questionários, blogue, etc.) reforçando a importância da leitura autónoma no desenvolvimento das suas competências e resultados escolares.</div><div>- Seleção, pela professora estagiária, dos livros a serem utilizados no projeto da lista recomendada pelo PNL, tentando o quanto possível não coincidir com os títulos a explorar em leitura orientada na sala de aula.</div><div>- Divulgação dos títulos escolhidos, através do blogue criado para o projeto.</div><div>- A professora estagiária motiva os alunos a inscreverem-se na iniciativa e procede ao registo dos alunos e respetivos títulos que irão ler. O número de títulos deve assegurar a disponibilidade de exemplares suficientes para o número de alunos inscritos.</div><div>- Os alunos requisitam os livros para leitura domiciliária, tendo entre uma a duas semanas para o fazer, dependendo do volume da obra e do número de exemplares/alunos interessados.</div><div>- No blogue são colocados <i>posts</i>, um para cada livro, que suscitem a partilha das leituras efetuadas, com questões que promovam a troca de opiniões e impressões pelos alunos (sentimentos despertados pela leitura, personagens preferidas, partes</div></div>	<div><div>Computador;</div><div>Projetor;</div><div>Livros do PNL;</div><div>Blogue.</div></div>



		<p>do texto mais marcantes, engraçadas, comoventes, informações sobre o autor, se aconselhariam a obra, a quem e porquê, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação entre os alunos através das publicações no blogue, moderadas pela professora estagiária e professor titular de turma.</li> <li>- No final do processo, é feita uma seleção, pelos alunos, do comentário mais interessante publicado no blogue e apresentado um questionário final que apurará o impacto do projeto nos hábitos literários do conjunto de alunos envolvidos.</li> <li>- O autor do comentário mais votado pela comunidade de leitores será condecorado com a oferta de um livro (constante na lista do PNL).</li> </ul>	
<p><b><u>Itens de Avaliação:</u></b> Comentários no blogue.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse e empenho nas leituras</li> <li>- Interação através do blogue</li> <li>- Qualidade dos comentários</li> </ul>			